

F. W. FOERSTIER

SA PEDAGOGIE MORALE

Thèse pour le Doctorat ès Lettres

présentée

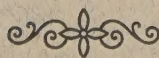
à la Faculté des Lettres de l'Université de Paris

par

ALBERT EHM

Licencié ès lettres

Diplômé d'Etudes Supérieures de Philosophie



Imprimerie «ALSATIA» Sélestat

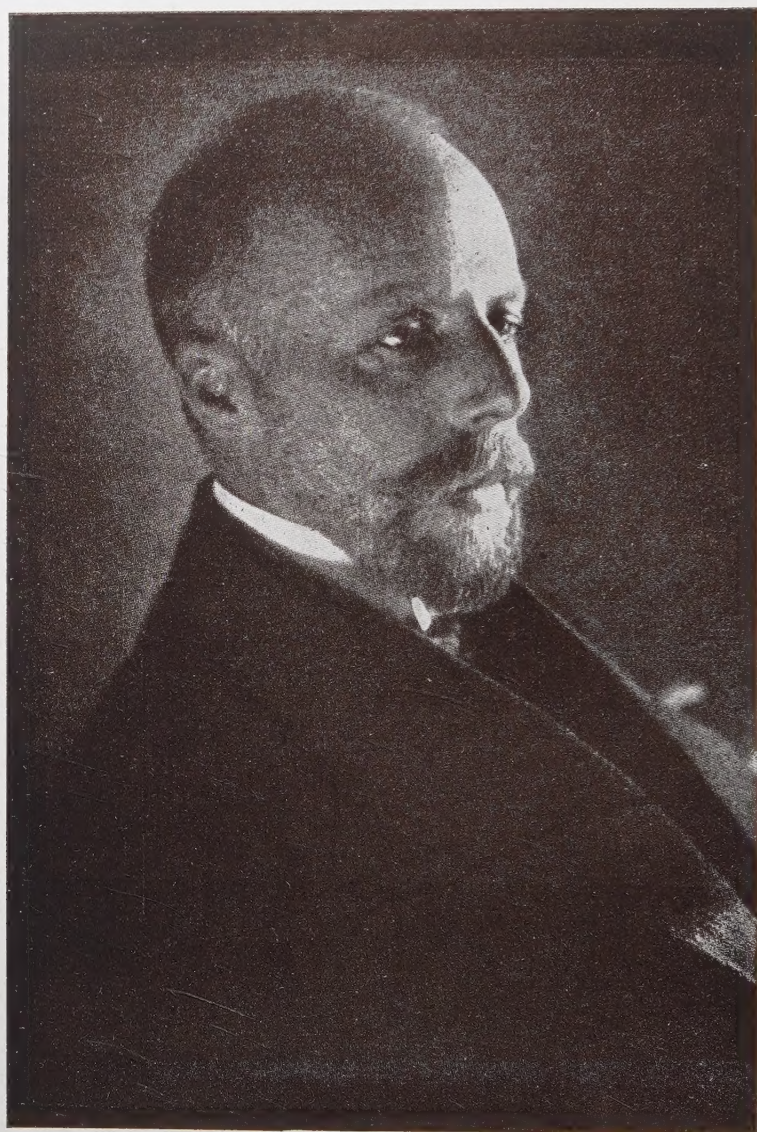
— 1937 —

*Thèse Paris
1937*

F. W. FOERSTER



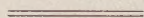
Digitized by the Internet Archive
in 2026



F. W. Foerster

IF. W. FOERSTIER

SA PEDAGOGIE MORALE



Thèse pour le Doctorat ès Lettres

présentée

à la Faculté des Lettres de l'Université de Paris

par

ALBERT EHM

Licencié ès lettres

Diplômé d'Etudes Supérieures de Philosophie



Imprimerie «ALSATIA» Sélestat

— 1937 —

*
42498.



Avant-Propos.

Dans le mouvement de la pensée contemporaine vers l'étude des questions pédagogiques, Friedrich Wilhelm Foerster s'est acquis une place prépondérante. Il s'est imposé à notre attention, surtout dans ses derniers ouvrages, dans lesquels il a abordé de front le problème moral, social et religieux. On peut dire que, il y a quelques années, il n'existait guère en Allemagne de personnalité sur laquelle les opinions fussent plus partagées que sur lui.

Dans la présente étude sur la pédagogie morale de F. W. Foerster, nous nous sommes proposé de traiter les trois points suivants :

Tracer l'évolution morale de F. W. Foerster, car il est impossible d'étudier son oeuvre sans citer les principaux événements de sa vie qui ont été décisifs sur l'évolution de sa pensée, et sans parler de la « Société Allemande pour la Culture Morale » dont il fut l'un des partisans les plus dévoués et les plus convaincus.

Rappeler d'une façon très sommaire les fondements philosophiques de la pédagogie de Foerster qui, constamment, a mis son système pédagogique en contact direct et intime avec le courant des idées sociales, économiques, morales et religieuses de notre époque.

Exposer en détail les idées pédagogiques de F. W. Foerster sur l'éducation du caractère en les comparant aux systèmes pédagogiques modernes, en particulier aux systèmes allemands, et en leur assignant leur place dans le mouvement pédagogique contemporain.

Comme l'oeuvre de F. W. Foerster est relativement peu connue dans les milieux pédagogiques français — la réputation de Foerster vient davantage de son activité pacifiste après la guerre — et que les quelques ouvrages traduits en français ne rendent pas toujours exactement la pensée de l'auteur, nous avons cru de notre devoir d'illustrer notre exposé par de nombreuses citations dont la plupart ont été traduites par nous-même.

Plusieurs raisons nous ont amené à garder une attitude objective à l'égard de l'oeuvre de F. W. Foerster et à ne pas définir par une critique étroite un penseur de génie, ardent et inquiet, qui, outre une maîtrise sans égale de la langue allemande, possède une connaissance durement acquise du coeur humain. Un système pédagogique se juge à ses applications pratiques et à ses résultats; or, celui de F. W. Foerster n'a encore reçu aucune consécration officielle et nous ignorons les résultats pratiques obtenus par des éducateurs isolés, sans doute nombreux, qui l'ont appliqué. D'autre part, l'évolution intérieure de F. W. Foerster l'a amené à donner à l'éducation du caractère des fondements religieux. Porter la critique sur ce terrain serait la cantonner dans un domaine purement théorique, et soulever l'éternelle discussion sur la valeur de l'éducation religieuse et de l'éducation laïque. C'est pourquoi nous nous sommes borné à faire ressortir simplement à la fin de cette étude quelques conclusions générales qu'il nous semblait bon de souligner.

Il nous reste à exprimer notre cordiale reconnaissance à F. W. Foerster lui-même, qui nous a fait don de

son portrait et nous a ouvert si complaisamment les portes de sa bibliothèque. Nous le remercions particulièrement et de tout coeur des conseils qu'il nous a si aimablement prodigués. Notre gratitude n'est pas moindre envers tous ceux qui nous ont apporté leur concours bienveillant tant pour les recherches bibliographiques que pour la mise au point définitive de notre étude, et nous ont permis ainsi de mener à bien notre tâche.

A. E.

Sélestat, Pâques 1937.

Abréviations.

OUVRAGES.

<i>A. u. Fr. :</i>	F. W. Foerster : Autorität und Freiheit.
<i>A. N. E. :</i>	F. W. Foerster : Alte und Neue Erziehung.
<i>C. u. P. :</i>	Kiefl : Christentum und Pädagogik.
<i>Chr. u. Kl. :</i>	F. W. Foerster : Christentum und Klassenkampf.
<i>Chr. u. P. :</i>	F. W. Foerster : Christentum und Pädagogik.
<i>Chr. u. M. L. :</i>	« Christus und das menschliche Leben.
<i>E. K. E. :</i>	« Der Entwicklungsgang der Kantischen Ethik.
<i>E. u. S. :</i>	« Erziehung und Selbsterziehung.
<i>E. L. M. F. :</i>	« Ewiges Licht und Menschliche Finsternis.
<i>Ed. :</i>	Dupanloup : De l'Education.
<i>Jgdl :</i>	F. W. Foerster : Jugendlehre.
<i>J. J. J. :</i>	« Jugendseele, Jugendziel, Jugendbewegung.
<i>K. u. K. :</i>	« Kultur und Kirche.
<i>L. u. L. :</i>	Wilhelm Foerster : Lebenserinnerungen und Lebenshoffnungen.

<i>Lebf. :</i>	F. W. Foerster : Lebensführung.
<i>M. K. :</i>	« Mein Kampf gegen das national- listische u. imperialistische Deutsch- land.
<i>M. S. P. S. :</i>	« Morale sexuelle et Pédagogie sexuelle.
<i>M. and E. :</i>	Spalding : Means and Ends of Education.
<i>P. E. :</i>	F. W. Foerster : Politische Ethik und Politische Pädagogik.
<i>P. P. S. V. :</i>	Newmann : Parochial and Plain Sermons. Tome V.
<i>R. u. Ch. :</i>	F. W. Foerster : Religion und Charakterbildung.
<i>Sch. u. Ch. :</i>	« Schule und Charakter.
<i>Sch. u. S. :</i>	« Schuld und Sühne.
<i>T. u. E. :</i>	« Technik und Ethik.
<i>W. S. V. :</i>	« Willensfreiheit und sittliche Verant- wortlichkeit.

REVUES.

<i>E. K. :</i>	Ethische Kultur.
<i>Z. :</i>	Die Zeit.



ERRATA.

- P. 44 : ligne 26, *lire* : 1893.
P. 58 : ligne 7, *lire* : général.
P. 74 : ligne 11, *lire* : 17.
P. 75 : ligne 16: *lire* : fond
P. 77 : note 5, ligne 9, *lire* : impressions
P. 95 : ligne 37, *lire* : ascétiques, dans la
P. 108: *lire* : Nationalisme
P. 144 : ligne 13, *lire* : s'opposant
P. 149: note 13, ligne 3, *lire* : que Ries
P. 157 : ligne 8, *lire* : dans le concept
P. 158: note 19, ligne 18, *lire* : étrangers
P. 206 : ligne 17, *lire* : dans le travail à la jeunesse délinquante,
tout
P. 208 : ligne 25, *lire* : erronée
P. 217: ligne 12, *lire* : asservissement
P. 222 : ligne 2, *lire* : âge, traité
P. 224 : ligne 22, *lire* : voie
P. 253 : note 6, ligne 3, *lire* : critiques que de
P. 254 : ligne 6, *lire* : projeter
P. 259: note 13, ligne 8, *lire* : anoblissement
P. 282: ligne 33, *lire* : ne peut pas
-

Table analytique des matières

TABLE ANALYTIQUE DES MATIERES.

LA VIE ET L'EVOLUTION MORALE DE F. W. FÖRSTER.

Chapitre I.

LA SOCIÉTÉ ALLEMANDE POUR LA CULTURE MORALE.

Les origines philosophiques.

Influence de la philosophie anglaise sur la pensée allemande: p. 31-32
— L'utilitarisme et l'évolutionnisme dans les ouvrages de morale: p. 32-33
— Les ouvrages de critique religieuse: Strauss et Feuerbach: p. 33-34
— Le socialisme: Karl Marx, P. Natorp: p. 34-36 — L'immoralisme de Nietzsche: p. 36-37.

L'expansion internationale des Sociétés Morales.

Les origines des Sociétés américaines: p. 37-38 — Leur but et leur activité: p. 38-40 — Les Sociétés de Londres: p. 40-41 — La D. G. E. K.: p. 41-43 — La Société Morale Autrichienne: p. 43 — Le Circolo per la Cultura Ethico-Sociale: p. 43 — Le Mouvement Moral en Suisse: p. 44 — L'Union française pour l'Action Morale: p. 44.

Les Idées philosophiques de la D. G. E. K.

Eclectisme philosophique: p. 45-46 — La morale scientifique: p. 46 — L'essence de la moralité: p. 46-47 — L'enseignement moral laïque: p. 47-48.

Chapitre II.

LA PHILOSOPHIE MORALE DE F. W. FÖRSTER AVANT LA «JUGENDLEHRE».

Tradition de Humboldt et Esprit Bismarckien.

Le milieu familial: p. 49 — La Goethe-Humboldt Kultur: p. 49-51 — La jeunesse et les études de F. W. Foerster: p. 51-52.

L'Idéal moral et pédagogique.

Autonomie de la morale vis-à-vis de la religion et de la métaphysique: p. 52-53 — Les idées sociales et religieuses: p. 53-54 — L'Idéal pédagogique: p. 54-55.

La «Destruction des Idoles».

Critique de la thèse de Kiefl: p. 55-56 — L'évolution intérieure de F. W. Foerster: p. 56-57 — La Sincérité de F. W. Foerster: p. 57-58 — Les motifs de sa conversion: p. 58-60.

Deuxième partie.

LES FONDEMENTS PHILOSOPHIQUES DE LA PEDAGOGIE DE F. W. FØRSTER.

Chapitre I.

LES PRINCIPES DE LA VIE MORALE.

Les bases psychologiques.

L'anti-intellectualisme: p. 65 — Platon et Schopenhauer: p. 66-67 — Volontarisme et Liberté: p. 67-68.

La Critique de l'Individualisme.

Les illusions d'une morale scientifique: p. 68-70 — Valeur des progrès techniques: p. 70-71 — Inefficacité de la morale sociologique: p. 71 — Critique de Nietzsche et de l'esthéticisme: p. 72-73 — L'Individualisme, source des erreurs modernes: p. 73-74 — Idéalisme et Réalisme: p. 74-75.

Religion et Moralité.

Les conditions de la compétence en matière morale: p. 75-77 — La hiérarchie des âmes: p. 77 — Le Christ et la morale chrétienne: p. 78-81.

Chapitre II.

LA PHILOSOPHIE DE LA «CULTURE.»

Le Procès de la «Culture Allemande.»

Caractères du monde moderne: p. 82-85 — Fichte, Hegel et la mentalité allemande: p. 85-89 — F. W. Foerster et le concept allemand de la «Culture»: p. 89-90.

Civilisation et Culture.

J. H. Langbehn : p. 91-92 — Civilisation, Culture et Christianisme: p. 92-94 — F. W. Foerster et Benjamin Kidd: p. 94-95.

Le principe fédéraliste.

Constantin Frantz: sa critique de la politique bismarckienne: p. 96-98 — F. W. Foerster, défenseur de la tradition fédéraliste de l'Allemagne: p. 98-100 — Le fédéralisme chrétien: p. 100-101.

Chapitre III.

LES APPLICATIONS DU FEDERALISME.

Aristocratie et Démocratie.

Apologie de la démocratie: p. 102-103 — Nécessité du principe aristocratique pour le principe démocratique: p. 103-104 — Matérialisme historique, Christianisme et Question Sociale: p. 104-108.

Nationalisme et Pacifisme.

Critique du Machiavélisme: p. 108-111 — Le Pacifisme de F. W. Foerster et ses applications à la politique allemande: p. 111-113 — Le Christ et César: p. 113-117.

Le Problème «Culturel» de l'Eglise.

Nécessité d'une Eglise Universelle: p. 117-118 — Valeur de l'autorité religieuse: p. 118-121 — Rôle historique de l'Eglise: p. 121-122 — Catholicisme et Protestantisme: p. 122-123 — La liberté politique: p. 123-124 — Les erreurs de l'Eglise Romaine: p. 124-126 — Les conditions psychologiques d'une Renaissance religieuse: p. 126-127 — Idéal religieux de F. W. Foerster: p. 127-129.

Troisième partie.

LA PEDAGOGIE DU CARACTERE.

Chapitre I.

LES ILLUSIONS DE LA PEDAGOGIE MODERNE.

Absence de Réalisme.

Psychologie et Pédagogie: F. W. Foerster et Meumann: p. 137-140 — Critique de l'intellectualisme en pédagogie: p. 140-142 — Va-

leur de la psychanalyse: p. 142-143 — L'optimisme des pédagogues de l'Education Nouvelle: p. 143-144.

Absence d'Idéalisme.

Manque d'un idéal universel dans l'éducation: p. 144-146 — Le spécialisme en pédagogie: p. 147-148 — Les défauts de l'Enseignement Universitaire: p. 148-149 — F. W. Foerster et l'Ecole Unique: p. 149-151.

Chapitre II.

LE FEDERALISME PEDAGOGIQUE.

Caractère et Personnalité.

But de l'Education: p. 152-153 — Formation et Education: p. 153-154 — L'optimisme et le pessimisme pédagogiques: p. 154-156 — Les éléments du caractère: l'élément masculin et l'élément féminin: p. 156-158 — Personnalité et Individualité: p. 159-160.

Les moyens de l'Education.

Connaissance, Exercice et Inspiration: p. 160-161 — L'exercice positif: p. 161 — Les exercices négatifs: valeur de l'ascétisme: p. 161-165 — Nécessité de l'idéal en éducation: p. 165-167.

La Nature et la Grâce.

Christianisme et Pédagogie: p. 167-169 — Les fondements de la pédagogie chrétienne: le dogme de l'Homme-Dieu et le dogme du péché originel: p. 169-171 — La volonté et la grâce: p. 171-172 — Les critiques du Dr. Kiefl: p. 172-174. Les critiques protestantes: p. 175-176 — L'anthropocentrisme de F. W. Foerster: p. 176-177 — Les convictions religieuses de F. W. Foerster: p. 177-183.

Chapitre III.

LA PEDAGOGIE DU CARACTERE A L'ECOLE.

La Personnalité de l'Educateur.

Activité et réceptivité: p. 184 — Valeur de l'exemple: p. 185-186 — Les qualités de l'éducateur: la science et l'amour: p. 186-188.

Le Principe de l'autorité.

Sens du mot: autorité: p. 188-189 — Nécessité de l'obéissance dans la vie: p. 189-191 — Les erreurs du concept allemand de l'autorité:

p. 191-192 — Les caractères de la véritable autorité: p. 192-195 — Le problème du mensonge à l'école: p. 195-200 — L'importance éducative des détails et des petites choses: p. 200-202. — Le rôle des sanctions: p. 202-203 — Une nouvelle pédagogie criminelle: p. 203-204 — Inefficacité des châtimens corporels: 204-206 — Autorité et Liberté: p. 206-207.

Le principe de la Liberté.

Nécessité de la liberté en éducation: p. 207-208 — Critique des théories pédagogiques de Rousseau, de Key et de Gurlitt: p. 208-209 — Les erreurs de Wyneken: p. 209-211 — Le système de Brownlee: p. 211-212 — Valeur pédagogique du Self-Government: p. 212-214 — Le School-City-System: p. 214-216 — Autres procédés pédagogiques: p. 216-219 — Christianisme, Autorité et Liberté: p. 219-221.

Chapitre IV.

LA DIDACTIQUE DE F. W. FOERSTER.

La Méthode inductive.

La «Lebenskunde»: p. 222-225 — Les applications de la Méthode inductive: p. 225-229 — Méthode inductive et éducation morale: p. 229-230.

Les matières d'éducation.

La formation des instituteurs: p. 230 — L'enseignement religieux: p. 231-234 — L'enseignement moral: p. 234-237 — L'inspiration morale des diverses parties du programme: langues étrangères, calcul, sciences, mathématiques, histoire, géographie, grammaire, gymnastique, chant: p. 237-244.

F. W. Foerster, J. H. Herbart et O. Willmann.

L'enseignement éducatif selon Herbart: p. 244 — F. W. Foerster et Herbart: p. 245-246 — La didactique de Otto Willmann: p. 246-247 — F. W. Foerster et Willmann: p. 248-249.

Chapitre V.

LES PROBLEMES SPECIAUX D'EDUCATION.

L'Education Sexuelle.

Critique du naturalisme dans les méthodes d'éducation sexuelle: p. 250-252 — L'initiation sexuelle: p. 252-255 — La coéducation des sexes: p. 255-257 — Religion et éducation sexuelle: p. 258-260.

La formation du sens social.

Christianisme et éducation sociale: p. 261-263 — Renforcement de la personnalité de l'enfant: p. 263-265 — Ennoblement de l'esprit de corps: p. 265-268 — L'éducation familiale: p. 268-269 — Apologie du mariage monogamique: p. 269-270 — L'éducation professionnelle: p. 270-272.

L'Education civique.

Les origines de l'Education Politique en Allemagne: p. 270-274 — L'éducation civique selon Kerschensteiner: p. 274-276 — Les «Land-erziehungsheime» du Dr. Lietz: p. 276-277 — L'éducation politique selon F. W. Foerster: p. 277-279 — L'éducation pacifiste: p. 279-282 — Le problème de la pédagogie coloniale: p. 282-283.

PREMIÈRE PARTIE.

LA VIE ET L'ÉVOLUTION MORALE

DE

F. W. FOERSTER.



« Je connais toute la misère d'une vie sans lumière ; j'ai été libre-penseur moi-même et j'ai lutté des années contre la religion chrétienne. Mais toute la sociologie moderne m'a laissé dans un appauvrissement intérieur extrêmement pénible, je n'y ai rien trouvé qui élève la vie de mon âme, je n'y ai rien trouvé que des formules creuses et une sagesse livresque. »

F. W. FOERSTER.

F. W. Fœrster a évolué à travers la complexité des systèmes philosophiques modernes, et qui veut approfondir sa pédagogie morale, doit nécessairement se transporter en esprit dans les conditions qui ont accompagné l'éclosion de sa pensée.

Elevé dans la vieille tradition de Goethe et de Humboldt, Foerster, dès sa tendre jeunesse, avait en horreur l'esprit bismarckien et la conception allemande de la culture. Par son père, homme au caractère noble et chevaleresque, il entra dans le « Mouvement pour la Culture Morale », qui fut lancé en Amérique par le professeur Adler, et qui, vers 1900, prit une grande extension dans les divers pays d'Europe. Avec son talent d'écrivain et de polémiste, il participa activement à la lutte pour un enseignement laïque dans les écoles et pour une morale dénuée de tout fondement religieux.

Mais ses expériences pédagogiques, ses études personnelles et ses relations avec les divers mouvements politiques et sociaux lui révélèrent bientôt l'insuffisance d'une culture morale qui ne fait pas appel aux forces créatrices de la religion. Depuis 1903, date à laquelle il quitta le mouvement éthi-

que et démissionna comme collaborateur à la revue «*Ethische Kultur*» (organe de la «*Société Allemande pour la Culture Morale*»), Foerster, dans ses divers ouvrages et dans de nombreuses revues telles que «*Die Menschheit*» et «*Die Zeit*», ne cesse de défendre la conception chrétienne de la vie et essaye de ramener l'homme moderne aux anciennes et traditionnelles vérités chrétiennes, tout en reconnaissant à leur juste valeur les mérites de la pensée moderne.



LA SOCIÉTÉ ALLEMANDE POUR LA CULTURE MORALE.

LES ORIGINES PHILOSOPHIQUES

Vers 1890, l'Allemagne fut le théâtre d'un renouveau dans l'étude des problèmes moraux et philosophiques. Le courant de pédagogie morale (1) qui se dessina à cette époque, vulgarisé par de nombreux écrivains en même temps que servi par les conditions sociales existantes, reçut une impulsion complémentaire de la « Société Allemande pour la culture morale » : « *Deutsche Gesellschaft für ethische Kultur* » (D.G.E.K.), qui se proposait de lutter pour un enseignement moral laïque dans les écoles. Plusieurs circonstances avaient favorisé la fondation de cette société : le succès de la philosophie utilitariste et évolutionniste venue d'Angleterre, la vague d'irréligion provoquée par les ouvrages de critique religieuse, l'immoralisme de Nietzsche, et la lutte contre la tradition, entreprise par les théoriciens socialistes.

En effet, dès le début du 19^e siècle, la philosophie anglaise aux tendances utilitaristes exerça une profonde influence sur la pensée allemande. En traduisant l'ouvrage principal de Bentham : « *Principles of Moral and Legislation* » (cette traduction parut en 1830 sous le titre : « *Grundsätze der Zivil- und Kriminalgesetzgebung nach den Papieren des englischen Rechtsgelehrten Jeremias Bentham* »), Fr. E. Beneke

1) Le terme « pédagogie morale » prête à équivoque, car il peut spécifier soit une pédagogie morale laïque, soit une éducation morale avec des fondements métaphysiques et religieux. C'est dans le premier sens qu'il faut l'entendre; depuis Kant (cf. Article : « *Moralunterricht* » dans « *Enzyklopädisches Handbuch* » de Rein, et « *Moralpädagogik* » dans le « *Pädagogisches Lexikon* » de H. Schwartz), l'enseignement de la morale purement naturelle devint le centre de la pédagogie morale, qui revêtit ainsi un caractère laïque de plus en plus prononcé.

voulut remettre en honneur le terme « utilité », banni de la philosophie allemande depuis Kant; et, dans son « *System der praktischen Philosophie* » (1837-40), il montrait nettement ses préférences pour la morale utilitariste des Anglais. Trente ans plus tard, en 1876, parut l'œuvre « *Der Zweck im Recht* » du juriste Rudolf von Ihering, que Jodl caractérisa en la qualifiant de « Benthamisme Allemand » (2). Pour Ihering, il n'y a pas de droit naturel ; le droit se définit uniquement par sa fin, qui est la conservation de la communauté, et son idéal est l'utilité et non la vérité. Une tendance d'esprit apparentée à celle d'Ihering se dégage de l'œuvre capitale de Ernst Laas : « *Idealismus und Positivismus* », dont le premier tome parut en 1879 : tous les droits et tous les devoirs, dit-il, sont des produits de l'ordre social, car les fondements de l'obligation morale se trouvent dans le maintien et l'élargissement des biens culturels qui sont les « capitaux » de l'humanité. (3)

La fin du 19^e siècle fut surtout influencée par Spencer et le naturalisme. L'essor magnifique des sciences et les résultats des méthodes expérimentales imprimèrent une orientation nouvelle aux recherches philosophiques. La nature, les lois scientifiques, le milieu, l'utilité, tels sont, pour le naturalisme, les facteurs qui déterminent la conduite humaine ; la Nature est la grande éducatrice et la base des méthodes pédagogiques. « Le but de l'éducation, dit P. Bergemann, dont l'œuvre (4) est toute imprégnée de naturalisme, ne peut être emprunté, comme on le prétend d'ordinaire, à la religion ou à la morale, il doit être déduit de la biologie. » (5)

La morale prit une place de plus en plus importante dans la philosophie allemande. Parmi les principaux ouvrages traitant de problèmes éthiques, citons l'œuvre de Th. Ziegler : « *Geschichte der Christlichen Ethik* » (1886), et celle de Jodl : « *Geschichte der Ethik in der neuen Philosophie* ». Quelques philosophes commencèrent à étudier les fondements d'une

(2) Jodl : *Geschichte der Ethik*, tome II, p. 554.

(3) E. Laas : « *Idealistische und positivistische Ethik* », p. 212 ss. Laas défend également l'idée d'une morale laïque. (Op. cit. pp. 339, 369.)

(4) Cf. *Aphorismen zur sozialen Pädagogik*, Leipzig, 1899. — *Soziale Pädagogik*, 1900. — *Lehrbuch der Pädag. Psychologie*, Leipzig 1901.

(5) Bergemann : « *Soziale Pädagogik* », p. 92. « Du point de vue biologique et historique, une définition concrète et générale de l'éducation est impossible. » (Op. cit. p. 233). « Par conséquent, l'éducation ne peut avoir d'autres buts que de former chacun de telle sorte qu'il soit heureux de vivre pour la communauté et de consacrer ses meilleures forces à la conservation et au perfectionnement de la vie de la race humaine. » (Op. cit. p. 192.)

morale scientifique, indépendante de la métaphysique ou de la théologie. En 1887, Wundt fit paraître son ouvrage : « *Ethik, eine Untersuchung der Tatsachen und Gesetze des sittlichen Lebens* », où transparait nettement l'influence des sciences de la nature et de la psychologie. Georg von Gizycki, dans sa « *Moralpsychologie* » (1889), défendit une morale sociale, analogue à celle de Bentham et de Mill, et prêcha l'autonomie complète de la morale vis-à-vis de la religion. A. Döring, collaborateur de Gizycki sur le terrain de la pédagogie morale, insista particulièrement dans sa « *Philosophische Güterlehre* » sur le côté pratique de la philosophie.

Ainsi, vers la fin du 19^e siècle se dégagait progressivement l'idée d'une morale laïque dénuée de fondements métaphysiques, à laquelle les progrès de la philosophie anti-religieuse donnaient un caractère encore plus accentué. En 1835, David Strauss avait fait paraître « *La vie de Jésus* » : il y critique vivement la Bible et les dogmes et soutient que les récits bibliques sont en grande partie, non de l'histoire, mais des mythes. « Il faut savoir se replacer, au moins en imagination, dans la mentalité des premiers disciples et apôtres. Il faut surtout comprendre cette âme orientale qui n'a pas nos exigences de logique et d'exactitude historique... Les Évangélistes n'ont pas imaginé de toutes pièces le mythe de Jésus. Ils l'ont trouvé tout préparé par la foi religieuse juive et par le type traditionnel du Messie que les Juifs attendaient. Une personnalité particulière a simplement servi de support, de centre de cristallisation à ces éléments mythiques épars, à cette fiction collective. » (6) Quelques années plus tard, Feuerbach, dans son ouvrage « *Das Wesen des Christentums* », attaquait surtout la théologie, construction savante et produit mensonger du cerveau humain. « Dieu est un produit de la conscience religieuse et de l'imagination mythique de l'humanité, et non, inversement, la conscience religieuse et le mythe un produit de la révélation divine... Feuerbach intègre le christianisme dans son positivisme athée. Il en change l'orientation. Il l'oriente vers la terre, vers l'humanité, en le libérant de l'illusion théiste. Il rejette le « Fils de Dieu », mais c'est pour mieux glorifier le « Fils de l'Homme ». Il distingue entre la foi chrétienne qui est un principe d'exclusivisme, d'intolérance, de fanatisme, parce qu'elle incarne la vie religieuse en un sujet absolu qui s'appelle Dieu — et d'autre part, l'amour chrétien, incarné dans « Le Fils de l'Homme », où il faut reconnaître un principe de communion universelle et d'altruisme fraternel ; le christianisme ainsi compris exprime en somme la morale universelle du genre humain. » (7)

(6) Spenlé : « *La pensée allemande* », p. 117.

(7) Spenlé : Op. cit., pp. 121-122.

La philosophie de Feuerbach a largement contribué à livrer des armes spirituelles aux défenseurs de la morale laïque et aux théoriciens socialistes : en particulier Jodl — un des promoteurs de la *D.G.E.K.* — s'inspira de près de la critique religieuse de Feuerbach (8). Les bourgeois libéraux se détournèrent de plus en plus des croyances religieuses ; (9) jugeant l'Eglise réactionnaire et la foi dépassée par les progrès de la science moderne, ils s'élevèrent contre le monopole des confessions religieuses en fait d'enseignement public. Sur l'initiative de Büchner, dont l'ouvrage *«Kraft und Stoff»* jouit d'un grand succès, fut fondé, en 1881, le *«Deutscher Freidenkerbund»*, (Société Allemande des Libres-Penseurs) (10). Sa critique de la religion nous est connue par l'ouvrage du Dr. Bruno Wille : *«Lehrbuch für den Jugendunterricht freier Gemeinden»* : les religions positives ont fait plus de tort que de bien, et, au lieu de prier, l'homme ferait mieux de concentrer toutes ses forces pour venir en aide à ses semblables ; la moralité est chose purement humaine : une action est bonne ou mauvaise selon qu'elle crée de la joie ou qu'elle entraîne de la souffrance ; l'éducation doit être laïque. (11)

Grâce à l'organisation moderne du travail, à la poussée démocratique et aux études sociologiques, le Socialisme, dont les grands théoriciens furent Karl Marx et F. Lassalle, gagna bientôt tous les milieux. « Marx procède de Hegel et de Feuerbach. Dans une critique de la philosophie de Hegel, parue en 1844 dans les *«Deutsch-französische Jahrbücher»*, il établit cette filiation et montre comment il a repris le problème de la critique au point où l'auteur de *«L'Essence du Christianisme»* l'avait laissé. Feuerbach a bien compris qu'il fallait commencer par une critique de la religion, parce que la religion est une idéologie qui, tendant à faire prendre patience à l'homme, à détourner son attention des réalités et des intérêts terrestres, paralyse son activité révolutionnaire et se met au service des puissances de conservation sociale. Elle est, dit Marx — et la formule depuis a fait fortune — « l'opium du peuple ». Il l'appelle encore « une réalisation purement

(8) Cf. *« Aufsätze über Feuerbach »* dans Fr. Jodl : *« Vom Lebenswege »*, tome I, p. 235 ss.

(9) Cf. Th. Ziegler : *« Die geistigen und sozialen Strömungen des 19. Jahrh. »*, p. 350, et Falckenberg : *« Geschichte der neueren Philosophie »*, p. 609 ss.

(10) Son journal : *« Der Freidenker »* fut dirigé par le Dr. Bruno Wille.

(11) Parmi les membres les plus influents de cette Société des Libres-Penseurs, il faut citer Gustav Tschirn, Georg Schneider et A. Horneffer, auteur d'un ouvrage : *« Erziehung der modernen Seele. »*

imaginaire de la nature humaine », parce que l'humanité ne possède encore aucune réalité effective. « Il faut donc commencer par faire « une critique du ciel » avant de pouvoir faire efficacement une critique de la Société. Feuerbach s'est merveilleusement acquitté de la première tâche. Il a anéanti l'illusion théiste. La doctrine marxiste inscrira l'athéisme comme une sorte de propédeutique dans son programme. L'économie politique, voilà la réalité historique, voilà le Dieu nouveau. » (12) C'est la thèse du matérialisme historique. La grande illusion a toujours été de croire que ce sont les « idées » qui mènent le monde, qui engendrent les faits matériels ; en réalité, c'est l'inverse : les idées ne sont que des faits mentaux déterminés par des faits matériels. « Ce n'est pas la conscience de l'homme qui détermine son mode d'existence, mais son mode d'existence qui détermine sa conscience. »

Par sa croyance en la force des lois de la vie économique, le socialisme devait nécessairement mettre au second plan les questions morales proprement dites. La participation de militants socialistes au mouvement de pédagogie morale s'explique moins par la recherche d'un nouvel idéal pédagogique pour toutes les classes sociales que par le désir de lutter contre l'Eglise, allié du capitalisme, et contre l'enseignement religieux à l'école. Le parti socialiste groupait non seulement un élément populaire qui se révoltait contre la société capitaliste, contre l'exploitation de l'homme par l'homme et contre la misère, mais aussi des milieux intellectuels (13) qui cherchaient à faire profiter la société entière des progrès techniques réalisés. C'est ainsi que P. Natorp (14) prêcha sa doctrine du « Monisme Social » : individu et communauté sont deux manifestations différentes d'une seule et même vie de l'esprit ; la moralité est sous tous

(12) Spenlé : *Op cit.*, pp. 129-130.

(13) La force du parti socialiste en Allemagne fut si grande que, vers 1870, Bismarck s'inquiétait déjà de ses progrès. Ce fut l'origine des « lois d'exception » contre les socialistes (1878), qui détruisirent leurs organisations et entravèrent leur propagande. Mais ces mesures coercitives furent vaines : malgré la perte de voix lors des élections de 1878 et de 1881, le parti ne tarda pas à se reconstituer plus puissant que jamais. D'ailleurs, le 1^{er} octobre 1890, les lois d'exception cessèrent de s'appliquer. Les chefs exilés revinrent, et de nombreux journaux sociaux-démocrates furent fondés. L'espoir chez le jeune Empereur, de gagner les masses ouvrières par des réformes sociales s'écroula et, le 6 septembre 1894, il recommanda « la lutte pour la religion, la morale et l'ordre contre les partis du désordre ». (Cf. J. Ziekursch : « *Das Zeitalter Wilhelm II.* », p. 73.)

(14) Cf. *Sozialpädagogik, Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft*, 1898. — *Religion innerhalb der Grenze der Humanität*. — *Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik*.

les rapports dépendante de la société ; la religion ne possède ni valeur ni vie propres : l'individu, la science et toutes les activités humaines ne sont que des moyens de favoriser la communauté, car l'idéal le plus élevé est l'idéal collectif. Le but de la pédagogie, à laquelle Natorp a donné le titre de « *Sozialpädagogik* », est « l'éducation du peuple, c'est-à-dire de tous les travailleurs, par le travail et la coopération, jusqu'au plus haut degré de culture scientifique, morale ou esthétique, et cela dans la communauté et par la communauté ». (15)

Contre cette prédominance donnée au milieu physique ou social, une réaction devenait inévitable. Elle se précisa dans la philosophie de Nietzsche, l'auteur de la conception esthétique de la vie. « *Gemeinschaft macht gemein* », dit-il : la vie commune rend commun. Retournons à la vie : *Zurück zum Leben* ; « *Werde wer du bist* » : Deviens ce que tu es, repousse cette morale asservissante (*Sklavenmoral*) qui prêche la pitié pour les faibles, l'abnégation et la mortification. La vie, fin en soi, est par delà le bien et le mal ; l'homme est la mesure de toutes choses. « Dieu, s'écrie Nietzsche dans une page de fol enthousiasme, Dieu nous l'avons tué, et l'humanité assiste aujourd'hui avec stupeur à ses funérailles. Dieu est mort. Nous sommes les meurtriers de Dieu. La croyance en Dieu est l'effet de la faiblesse ; il n'y a que l'esclave qui se reconnaisse un maître et qui se console des souffrances d'ici-bas en rêvant une justice souveraine et des compensations éternelles. C'est à la fois bêtise et lâcheté. L'homme se suffit à lui-même. Croire en Dieu, c'est douter de l'homme : « Ce furent la souffrance et l'impuissance qui créèrent l'au-delà. La fatigue qui, d'un saut mortel, veut atteindre les choses dernières, une pauvre fatigue ignorante qui ne veut même plus vouloir, c'est elle qui créa Dieu et l'au-delà. » « Je vous en conjure, mes frères, restez fidèles à la terre. Ne laissez pas votre vertu s'envoler loin des choses terrestres et battre des ailes contre des murs éternels ! Hélas ! il y eut toujours tant de vertu égarée !... L'athéisme absolu, voilà l'air où nous respirons, nous les intellectuels de ce temps : *das Leben ist zu Ende, wo das Reich Gottes anfängt* : la vie finit là où commence le royaume de Dieu ». (16) Ni Dieu, ni la vérité, ni le bien n'ont une existence et une valeur morales. Le nietzschéen reprend pour son compte la formule de Marx Stirner : « Pour

(15) P. Natorp : *Religion i. d. Grenz. d. Hum.*, p. 62, Cf. « *Sozialpädagogik* », pp. 273 et 94 : « L'individu ne saurait être la fin de l'éducation... La conception individuelle de l'éducation est une abstraction. »

(16) Cité par Palhories : *Vie et doctrine des grands philosophes*, tome III, pp. 265-267.

moi, il n'y a rien au-dessus de moi ». L'homme doit rendre sa vie aussi large et aussi exubérante que possible, pour que ses tendances naturelles puissent s'épanouir librement. Nietzsche proclame hautement un antichristianisme, et sa philosophie entraîna une défiance toujours croissante vis-à-vis de la conception chrétienne de la vie. Le christianisme n'est qu'un gigantesque mensonge, « l'immortel stigmate d'opprobre de l'humanité », selon la formule de l'Antéchrist.

Progrès de l'irréligion et du matérialisme, développement de l'esprit laïque, et, en même temps, besoin d'une réconciliation sociale et d'une culture morale supérieure, telles furent, en Allemagne, les tendances dominantes vers la fin du 19^e siècle. (17) En recherchant les origines et les causes de la décadence morale existante, on fut naturellement amené à critiquer l'école et son enseignement trop intellectualiste. L'éducation religieuse, en particulier, fut jugée insuffisante et incompétente dans la formation morale du caractère. Aussi l'impulsion, venue d'Amérique, pour fonder une « Société morale », fut-elle bien accueillie dans les milieux cultivés de la société allemande.

L'EXPANSION INTERNATIONALE DES SOCIÉTÉS MORALES

Véritables porte-drapeau dans la lutte pour l'école neutre et laïque à la fin du 19^e siècle, les « Sociétés morales » groupaient des membres de toutes les classes sociales et de toutes les confessions religieuses. Leurs origines doivent être recherchées dans la secte des Unitariens, fondée par James Freeman en 1792 à Boston (Etats-Unis), dont la doctrine fut propagée par Channing, Parker et Emerson. (1) A la « Conférence Nationale » des Unitariens, tenue à Syracuse (N. Y.) en 1875, les sociétés de New-York, Chicago et Philadelphie se détachèrent des autres communautés, parce qu'elles refusaient de croire à l'existence d'un Dieu personnel. Elles se consacrèrent dès lors à l'œuvre de réconciliation sociale et à l'éduca-

(17) Les belles-lettres ne furent d'ailleurs pas étrangères à ces divers courants philosophiques et sociaux. Dans l'art, le naturalisme et le réalisme s'érigèrent en maîtres. En 1889, Gerhard Hauptmann fit représenter sa pièce de théâtre naturaliste: « *Vor Sonnenaufgang* ». La scène allemande fut conquise par le Norvégien Ibsen, dont les drames sont une critique serrée de la civilisation moderne et de la morale sociale bourgeoise.

(1) Cf. P. Barth : « *Die amerikanische Bewegung für moralische Kultur* » dans « *Deutsche Worte* », 1886.

tion, sous le titre « *Societies for Ethical Culture* ». Le fondateur et le chef de la Société de New-York fut Félix Adler (né en 1851 à Alzey), professeur de morale à l'Université de Columbia à New-York. (2)

La Société éthique de New-York ne cherchait nullement à remplacer les dogmes religieux par une formule philosophique. Son but était de répandre les vérités et les principes de la morale scientifique parmi les hommes et de les faire appliquer dans la vie quotidienne. Dans l'« *International Journal of Ethic* », Adler a précisé la position de la Société à l'égard des confessions religieuses : « Tous les buts poursuivis par la « Société morale » — meilleure éducation morale de la jeunesse, conception précise du droit et de la justice, réveil du sens de la responsabilité dans la vie sociale, amélioration des méthodes pour la formation du caractère — peuvent être admis par les Eglises et mis en harmonie avec leurs propres buts et leurs propres fins. La Société éthique est pleine de sentiments bienveillants pour toute religion positive. » (3) Adler était d'ailleurs convaincu que la Société qu'il avait fondée ferait revenir vers une patrie religieuse commune les masses détachées des Eglises et les imprégnerait d'un nouvel idéal de vie.

Les Sociétés morales américaines trahirent toujours leur origine religieuse. A leur tête se trouvait un orateur qui, au cours de conférences dominicales, remplaçait le prêtre ou le pasteur. Dans une série de conférences, parue en 1880 sous le titre « *Creed and Deed* », Adler montre nettement le caractère religieux, mais antidogmatique, de ces sociétés : il estime que les Juifs ont été les premiers à donner une place prépondérante à la morale dans leur religion (Jéhovah est la personification de l'idéal moral) (4); ce qu'il y a de bon et de noble dans les confessions religieuses est dû aux lois morales qu'elles prêchent et non à leur dogmatisme, qui constitue un véritable mal; c'est pourquoi un enseignement moral laïque non confessionnel est une nécessité absolue dans les écoles offi-

(2) Pendant ses études en Allemagne (1870-1873), Adler fut en relations suivies avec Hermann Cohen et vécut avec lui les débuts du néo-kantisme. Il resta toujours un partisan de la morale kantienne; il est même probable qu'il ait trouvé l'idée d'une « société morale » chez Kant qui emploie à plusieurs reprises cette expression dans « *Religion innerhalb der Grenzen der blossen Vernunft* ». (Cf. pp. 106-107). Cf. Jodl : « *Vom Lebenswege* », tome II, p. 176. Voir également Adler : « *Die Religion der Pflicht* ». (E. K. 1905, p. 41.)

(3) F. Adler : *The Freedom of Ethical Fellowship*, p. 29.

(4) F. Adler : *Creed and Deed*, p. 57.

cielles de l'Etat (5), une séparation des diverses confessions religieuses étant nuisible à l'unité nationale.

Les Sociétés Morales Américaines utilisaient tous les moyens propres à diffuser leurs idées (conférences, réunions publiques, activités sociales, éducation de la jeunesse). (6) Chacune, outre le but général qu'elle poursuivait, exerçait une activité spéciale. Le chef de la Société de St. Louis, M. Sheldon, se vouait à l'organisation de l'enseignement moral laïque. M. Salter, chef de la Société de Chicago, déployait une activité littéraire. Son livre *«The Religion of Morals»*, fut traduit plus tard en allemand par le professeur G. v. Gizycki. Les femmes formaient un groupe à part (*Women's confebiet of the Society for Ethical Culture*). Leur champ d'action était le soin des malades, la prévoyance sociale pour les femmes en chômage et la protection de l'enfance. A New-York, on s'occupait particulièrement de la question ouvrière; les sujets des discussions morales portaient sur le mariage, l'éducation familiale, les devoirs civiques, etc...

Une école modèle fut fondée. Son but était la formation du caractère par le service social. Elle cherchait à développer des personnalités capables de modifier et d'améliorer leur entourage, c'est-à-dire d'amener un progrès social autour d'elles, grâce à certaines méthodes de la pédagogie nouvelle : latitude donnée à l'enfant de se développer librement, instruction morale précise dans toutes les classes, occasions de rendre des services d'ordre social à la communauté, etc... Le programme était analogue à celui des autres écoles élémentaires : lecture, écriture, calcul, géographie, histoire, travaux manuels. Un atelier permettait aux élèves de s'exercer au dessin et au modelage. Dans toutes les classes, on enseignait les sciences naturelles pour éveiller chez les enfants le sens de l'observation et l'amour de la nature. La Société fonda d'ailleurs un séminaire spécial pour la formation des professeurs de morale. En 1891, le compte-rendu de l'école (7) donne des précisions sur cet enseignement moral tel qu'il se faisait à l'école. Chaque lundi, le sujet de morale était donné pour toute la semaine. Des histoires, des anecdotes et des récits servaient à l'éclaircir et à le développer; le vendredi, il y avait *« harwest time »* ; les élèves devaient dire leurs opinions personnelles sur le sujet. Dans les petites classes, on faisait com-

(5) Cf. *« The Problem of Unsectarian Moral Instruction »*. Intern. Journal of Ethics, 1892, p. 11 ss.

(6) Cf. E. K. II 1894, p. 263. Les diverses sociétés américaines s'unirent en 1893 en une Ligue: *« The American Ethical Union »*.

(7) Cf. *Workingman's School* (Intern. Journal of Ethics 1891, p. 511). En 1893, cette école comptait 350 à 400 élèves qui appartenaient presque tous à des familles pauvres.

prendre aux enfants ce qu'ils devaient à l'amour et au travail de leurs parents. Les élèves d'âge moyen apprenaient que seul le travail personnel les mettrait plus tard à même de participer aux bienfaits et aux beautés de la nature. Enfin, les élèves les plus âgés étudiaient les devoirs moraux relatifs à la justice et au bien-être individuel et social.

Les sociétés morales américaines jouissaient d'un grand prestige et leurs idées furent répandues par de nombreuses revues, telles que : «*Ethical Adresses*» (First Series 1894, Philadelphia, Burns Weston), «*The Cause Devoted to Moral Progress and the Interests of the Society for Ethical Culture of Philadelphia*» (n° I paru en janvier 1895), et surtout le «*International Journal of Ethics*» (n° I, 1890 Philadelphia). Elles créèrent également des postes de lecteurs. Parmi ceux-ci, citons Sheldon, fondateur de la Société de St. Louis (Amérique) et disciple d'Adler (il avait été étudiant à Berlin et à Leipzig où il était élève de Paulsen, Wundt, Helmholtz, Zeller), et W. M. Salter, fondateur d'une Société à Chicago (8).

D'Amérique, le mouvement des «*Sociétés Morales*» passa en Angleterre, où il prit pied assez rapidement, par suite des affinités de race et des progrès du socialisme. Dès 1886 fut fondée la «*London Society*» qui comptait parmi ses membres les plus notoires les Professeurs Edw. Caird, spécialiste de la philosophie kantienne, Seely et Sidgewick. La Société s'occupait surtout de l'étude des problèmes moraux. En 1888, la «*Cambridge Ethical Society*» vit le jour, ainsi que la «*East London Ethical Society*» dont l'un des fondateurs fut Gustave Spiller, qui devint plus tard secrétaire général de la «*Ligue Morale Internationale*» (*Internationaler Ethischer Bund*). Le caractère essentiellement social des «*Societies for Ethical Culture*» devait mettre Spiller en relation avec le mouvement ouvrier socialiste dont les chefs prenaient souvent la parole aux réunions dominicales. (9)

Dès 1895, les Sociétés de Londres se groupèrent en une «*Union of Ethical Societies*» à laquelle se joignirent bientôt

(8) La Société de New-York était financièrement soutenue par des membres fortunés. En 1894, elle en comptait 741 qui lui rapportaient une recette annuelle de 18.895 dollars, de sorte que le traitement du professeur Adler s'élevait annuellement à 7.500 dollars.

En 1907 eut lieu le 11^e Congrès de l'«*American Ethical Union*» ; 36 délégués étaient présents. On décida la fondation d'une Ligue d'Enseignement moral, d'un Bureau de Lecture (qui devait envoyer partout des «*lecteurs ambulants*») et l'organisation d'un Cours de perfectionnement pour les lecteurs.

(9) Cf. E. K. 1894, p. 327.

celles de Battersea, Portsmouth et Glasgow. Des réunions publiques, des cercles d'études et des recherches d'ordre social formaient leur champ d'action (10). On fonda des écoles, en particulier des « écoles du dimanche », dont les cours étaient suivis, en 1897, par 700 adultes et 110 enfants. Stanton Coit, disciple de Adler, se préoccupait surtout de la réforme de l'enseignement moral, de même F. J. Gould, dont les ouvrages, tels que « *The Children Books of Moral Lessons* », eurent un succès considérable (11). En juillet 1897, lors d'un congrès, les délégués de l'« *Union of Ethical Societies* », de la « *Social Democratic Federation* » et de la « *National Secular Society* » fondèrent la « *Moral Instruction League* » (12) et réclamèrent le remplacement de l'enseignement religieux par un enseignement moral laïque.

En Allemagne, où la philosophie et le socialisme avaient préparé un terrain très favorable, une mesure de politique intérieure déclencha le mouvement. Le ministre Gossler avait élaboré pour la Prusse un projet de loi, qui reposait sur le principe de l'Ecole confessionnelle (1891) ; le contrôle de l'Etat subsistait cependant en ce qui concerne l'enseignement religieux et les livres scolaires. Ce projet se heurta à l'opposition du Centre catholique, et Gossler démissionna. Par contre, le projet du Comte Zedlitz-Trützschler, nouveau ministre du Culte, reçut l'approbation des Conservateurs et du Centre, car il accordait aux Eglises certains privilèges et leur assurait une influence décisive sur l'Ecole et la formation des instituteurs. Les milieux libéraux, les Universités, les Cercles scientifiques et politiques s'alarmèrent, et leur opposition fut telle que le projet fut retiré et que le Comte von Zedlitz se vit forcé de démissionner à son tour.

L'agitation déclenchée à la suite de cette loi dans les milieux libres-penseurs favorisa l'éclosion du Mouvement Ethique. Le problème de l'éducation morale de la jeunesse était

(10) Cf. E. K. 1893, p. 409.

(11) F. Gould était maître d'école de 1871 à 1896. Admirateur de la philosophie positiviste, il entra bientôt en conflit avec les autorités ecclésiastiques ; en 1888 on lui retira le droit d'enseigner la religion. Dans la petite « *Ethical Sunday School* » à Old Ford, il donna alors des cours de morale. C'est de cette époque que datent ses relations avec Stanton Coit. En 1896, membre du « *School-board* » et du « *Education Committee* » de Leicester, il quitta l'enseignement pour se consacrer entièrement au Mouvement Ethique.

(12) Cette Ligue avait pour but : « *To substitute systematic non theological moral instruction for the present religious teaching in all state Schools, and to make character the chief aim of school life.* » Cf. F. G. Gould : « *Moral Education, a chapter from the story of schools in England and Wales* », p. 2.

mis à l'ordre du jour, et il fallait le résoudre sans faire appel aux différentes confessions religieuses. C'est ainsi qu'en 1892 se réunirent à Berlin quelques personnalités, « hommes et femmes partageant les mêmes idées » (13), pour délibérer sur les possibilités, les buts et les moyens d'une « Société Morale » en Allemagne ; au mois de mars, Félix Adler parla à Berlin, devant un auditoire restreint, de la « Société Morale de New-York ». Peu de temps après, au mois d'avril, quelques professeurs, écrivains et savants, dont les idées religieuses ou politiques étaient fort différentes, tracèrent le programme d'une « Société Morale » : tolérance religieuse, autonomie de la morale vis-à-vis de la religion, réforme de la pédagogie, prédominance de l'enseignement moral laïque. En juillet, F. Adler fit une deuxième conférence, publiée sous le titre « *Die Ethischen Gesellschaften* », dans laquelle il esquaissa l'évolution historique et philosophique des Sociétés morales américaines.

Le mouvement était lancé, et G. von Gizycki, par ses conférences, fit une propagande intense en sa faveur, de sorte que le 18 octobre 1892, la « Société Allemande pour la Culture Morale » (*D.G.E.K.*) put être fondée par Wilhelm Foerster. Ses principaux membres étaient : le professeur Döring, Tönnies (Kiel), Fr. Jodl (Prague), Wislicenus (Strasbourg), le sculpteur Hugo Reinhold (Berlin), l'écrivain et le pédagogue R. Penzig, Samuel Kristeller, A. Levy, Dr. Lovenheim, l'industriel A. Pfungst de Francfort, un des fondateurs de la revue mensuelle « *Das freie Wort* », enfin le fils aîné de Foerster, Friedrich Wilhelm. (14) La *D.G.E.K.* fut jugée fort différemment par le public ; les milieux aristocratiques, sauf l'impératrice, lui furent plutôt hostiles, par suite de ses affinités très marquées avec le socialisme (15), alors que les socialistes extrémistes voyaient en elle un « produit de la société bourgeoise ».

Par sa revue « *Ethische Kultur* » (*Wochenschrift zur Vorbereitung ethischer Bestrebungen. Im Auftrage der Deutschen Gesellschaft für Ethische Kultur, herausgegeben von Prof. G. von Gizycki*), qui parut à partir du 1^{er} janvier 1892, ainsi que par de nombreuses conférences et réunions, la *D.G.E.K.* propageait ses idées dans tous les milieux hostiles à l'enseignement religieux, confessionnel et dogmatique. En janvier

(13) Cf. « *Die eth. Bewegung in Deutschland. Vorbereitende Mitteilungen eines Kreises gleichgesinnter Männer und Frauen zu Berlin.* » 2^e édit., Berlin 1892.

(14) Cf. W. Foerster : *L. u. L.*, p. 231.

(15) Il est vrai que quelques membres notoires, comme von Gizycki, étaient des socialistes militants. On reprochait même à Wilhelm Foerster de se prononcer ouvertement pour l'athéisme.

1893, le nombre de ses membres s'élevait à près de 1000, et des sections existaient dans les principales villes d'Allemagne : Darmstadt, Breslau, Francfort-sur-le-Main, Fribourg-en-Breisgau, Hambourg, Iéna, Magdebourg, Karlsruhe, Kiel, Königsberg, Leipzig (Paul Barth), Munich, Offenburg, Strasbourg (Th. Ziegler), Stuttgart, Ulm, Wiesbaden, Spandau, Nordhausen, Nauen. Il y eut bien des divergences entre les dirigeants : Jodl, en particulier, ne partagea pas toutes les vues socialistes de Gizycki. Après la mort de ce dernier, sa veuve, Lily von Gizycki, dirigea la revue, dont les tendances socialistes furent si prononcées que Jodl crut bon de donner sa démission.

D'Allemagne, le mouvement passa en Autriche. Fr. Jodl publia dans la «*Neue Freie Presse*» de Vienne, du 23 et 25 août 1893, des articles sur le mouvement moral en Allemagne. Le 10 décembre 1894 fut créée la «*Société Morale Autrichienne*». Fr. Jodl en était l'âme, bien qu'il enseignât à cette époque à Prague, et dirigeait l'étude des problèmes moraux et pédagogiques (16). En 1896, la société comptait 405 membres, parmi lesquels il faut citer Wilhelm Börner, disciple de Jodl (dont il partageait les conceptions philosophiques) (17) et grand propagandiste de l'enseignement moral laïque.

En Italie, le Mouvement Ethique s'implanta d'abord à Venise où fut fondé, en 1894, le «*Circolo per la Coltura Etico-Sociale*» pour réagir contre l'influence de l'Eglise sur les masses populaires et contre le niveau moral, relativement peu élevé, du peuple. (18) Grâce à l'activité du Professeur Levi-Morenos et du Dr. Massari, il s'étendit bientôt à toute l'Italie, et des sociétés morales furent créées dans les principales villes : Padoue, Rome, Turin. La Revue «*Chronache del Rinascimento etico-sociale*» formait le lien entre ces diverses sociétés qui se groupaient en une «*Unione Morale Associazione Italiana per la Coltura Etico-Sociale*». Cette Union, ne comportant ni statuts, ni cotisations, ne cherchait qu'à unir moralement ses membres. Malgré ses efforts, l'influence des sociétés italiennes ne fut guère profonde par suite de l'opposition du clergé.

(16) Citons en particulier les cours pédagogiques pour l'éducation des enfants, destinés aux jeunes filles et aux jeunes mères, et l'enquête sur le travail des femmes à Vienne.

(17) Cf. Margarete Jodl : «*Friedrich Jodl* », p. 183.

(18) Cf. E. K. 1895, p. 231. On fonda une école, la «*Scuola libera popolare* » qui, en 1894, comptait 384 ouvriers, suivant les cours, et 4.180 auditeurs libres, admis aux conférences.

En Suisse, les « Sociétés Morales » trouvèrent un terrain mieux préparé ; le 20 décembre 1895, lors d'une réunion à Zurich, F. W. Foerster prit la parole et exposa les buts et les principes du mouvement dont il resta l'âme. (19) La revue mensuelle « *Ethische Umschau* » (20), dirigée par l'écrivain Gustav Maier, fut l'organe officiel du mouvement. Comme la Société de Zurich s'occupait activement des questions ouvrières, elle fut soutenue et aidée par les milieux socialistes. La Suisse romande ne resta pas en marge du mouvement : à Lausanne se fonda (1899) une « *Ligue pour l'action morale* », dont les principaux membres furent le biologiste et le psychiâtre A. Forel, les professeurs Georges Renard, Paul Herzen et Dodet, et le pasteur protestant Paul Pflüger.

De même que le « *Circolo* » italien, « *l'Union Française pour l'action morale* » ne voulut imposer à ses membres ni obligations, ni statuts. Elle fit une « Déclaration des Principes », selon laquelle chaque membre devait vivre une vie morale sérieuse. L'âme et le fondateur de cette Union fut Paul Desjardins. Le 11 janvier 1892, lors de la réunion de fondation, 15 personnes étaient présentes : officiers, professeurs, représentants du culte, catholiques, protestants, juifs et libres-penseurs ; le cercle s'élargit bientôt. Desjardins demanda même une audience particulière au Pape qui approuva les buts de « l'Union », ce qui ne manqua pas de soulever une certaine indignation parmi les milieux libres-penseurs. Un rapport dans la « *Ethische Kultur* » (1883) parla d'« une évolution quelque peu singulière » du mouvement éthique français « sous les auspices du Pape Léon XIII » (21). Desjardins avait d'ailleurs projeté la création d'une « Ecole de commune culture ». (22) Son idéal pédagogique était la mise en jeu de toutes les forces vives de l'enfant pour réagir contre la passivité qui règne dans nos écoles. (23)

(19) Cf. E. K. IV, 1896, p. 15 et suiv.

(20) Remarquons qu'à la même époque, en 1896, l'inspecteur scolaire Wyss (Burgdorf) édita la brochure « *Die humane Ethik im Lichte der Philosophie* », dans laquelle il exigeait l'introduction de l'enseignement moral dans les écoles publiques officielles. (Cf. E. K. 1896, p. 94.)

(21) Cf. E. K. 1893, p. 352. En 1892 parut une revue : « *L'Union pour l'action morale* ».

(22) Cf. Ad. Ferrière : « *Transformons l'Ecole* », pp. 90-93.

(23) « L'Ecole porte le nom de commune culture. La culture générale, à laquelle on ne consacre que 7 heures par semaine, est répartie en trois branches, si l'on peut s'exprimer ainsi. On étudie le monde actuel. On étudie le monde passé en fonction du monde actuel. C'est là ce qu'on appelle les consultations actuelles et les recherches historiques et critiques; elles occupent chacune une heure et demie par semaine. Enfin, 4 heures sont consacrées à une conversation-promenade guidée par un directeur d'études. Ajoutons que jeunes gens

A la fin du 19^e siècle, le Mouvement éthique groupait des membres dans les principaux pays d'Europe. (24) Au congrès international d'Eisenach en 1893 se rencontrèrent F. Adler (New-York), W. M. Salter (Philadelphie), W. C. Coupland (Londres), Fr. Jodl (Prague) et W. Foerster (Berlin). On élabora le projet d'une « *Ligue Morale Internationale* » (*Internationaler Ethischer Bund*) qui ne fut cependant fondée qu'en 1896, lors du Congrès de Zürich auquel toutes les sociétés d'Europe et d'Amérique avaient envoyé des délégués. (25) Ce Congrès décida la création à Zurich d'un Secrétariat de la Ligue qui fut confié à Fr. W. Foerster ; il traça également le plan d'une « *Académie Morale Internationale* » (*Internationale ethische Akademie*) où se concentreraient toutes les recherches d'ordre social et moral, mais qui resta à l'état de projet.

LES IDEES PHILOSOPHIQUES DE LA D.G.E.K.

D'après Wilhelm Börner, les origines de la *D.G.E.K.* remontent au 18^e siècle, au « Siècle des Lumières », et même à la Renaissance. (1) Ce sont les limites de la pensée scientifique, le reniement des principes moraux dans la vie privée et publique, l'impuissance des confessions religieuses et des Eglises en face des instincts et des forces déchaînées de l'homme, qui ont provoqué cet « appel ardent » (2) vers une culture morale supérieure. Il est impossible de donner un exposé systématique des conceptions philosophiques de la *D.G.E.K.* Un éclectisme très prononcé y règne (3), car les systèmes moraux les plus variés y sont représentés : G. von Gizycki défend la

et jeunes filles de 16 à 20 ans sont reçus au même titre et admis sans diplôme. On ne demande à chacun qu'un travail personnel intelligent. Si l'on remplit cette condition, au bout de quelques semaines on est admis comme membre de l'Ecole. » (Ad. Ferrière : Op. cit. p. 91.) Le programme des études historiques et critiques devait se répartir sur quatre années : 1^{re} année : a) Origine et fondement de nos idées sur le travail ; b) Histoire de la fraternité. 2^e année : Histoire de la raison. 3^e année : a) Histoire de la piété ; b) de l'honneur. 4^e année : a) Histoire du patriotisme ; b) de la justice.

(24) Il faudrait également citer dans ce mouvement, au Japon : « *The Tokio Ethical Society* » (1897), et en Russie : « *La Société Ethique de Saint-Petersbourg* ».

(25) Sauf la Société Morale de Vienne.

(1) Cf. « *Die ethische Bewegung* » dans « *Kultur und Fortschritt* » 1912, n^o 411.

(2) Cf. W. Foerster : « *Die Begründung einer Gesellschaft für Eth. Kultur* », Berlin 1892, p. 12.

(3) Cf. E. K. II, 1894.

« morale humanitaire » ; Andreas von Bernstorff, la « morale individualiste » ; Frédéric Harrison plaide pour une « morale positiviste » ; Konrad Schmidt lutte pour la « morale socialiste », alors que Ewald Horn préconise une « morale égoïste ». Cependant, malgré les divergences de vue des dirigeants, on retrouve dans la *D.G.E.K.* quelques idées générales sur les fondements de la morale et sur ses buts pédagogiques.

La *D.G.E.K.* cherchait à fonder scientifiquement une morale dont la valeur devait être universelle et absolue. (4) Les règles morales, qui sont indépendantes des croyances religieuses, politiques et sociales, ont pour but d'organiser dans un sens bien défini la vie de l'individu et de la communauté : elles revêtent un caractère nettement obligatoire et font de l'homme qui s'y soumet une personnalité ; le bien et le mal, la justice et l'injustice, la vertu et le vice sont les concepts fondamentaux de la morale (5). Les recherches de la *D.G.E.K.* ne se limitent pourtant pas à l'étude théorique de ces concepts et à la connaissance du Bien. La morale scientifique a une valeur essentiellement pratique. Elle doit imprégner les moindres actions et détails de la vie de l'homme. Paul Pflüger et Wilhelm Börner définissent même la morale comme une discipline purement pratique (6), car elle est, selon l'expression de Jodl, « la chose la plus sérieuse et la plus importante de la science. » (7)

Quant au problème de « l'essence de la moralité », les avis sont bien partagés. Des idées eudémonistes, utilitaires et évolutionnistes voisinent avec des idées kantiennes : Wilhelm Foerster défend un humanisme eudémoniste à tendances utilitaires et sociales, (8) Fr. Jodl, disciple de Mill et de Comte, est positiviste : le but de la morale est la « véritable humanité » (9), alors que, pour G. von Gizycki, il est dans « le plus grand bonheur de tous » ; Döring prêche une morale altruiste, dont les principales vertus sont la justice, la bonté, la con-

(4) Cf. *E. K.* IX, 1901, p. 337.

(5) Cf. W. M. Salter : « Sur bien des choses, notre opinion est indéterminée, souvent elle diffère ; mais, que nous croyions ou non en un Dieu, en un ciel, nous tombons d'accord sur une chose : il y a justice et injustice, le bien vaut mieux que le mal, et la vertu vaut mieux que le vice. C'est à cette vérité que nous nous cramponnons, elle est le rocher sur lequel nous nous tenons, par elle nous sentons que nous avons la terre ferme sous nos pieds, même si tout le reste change et se transforme. (*E. K.* III, 1895, p. 390.)

(6) Cf. *E. K.* IV, 1896, p. 218, et W. Börner : « *Die ethische Bewegung* », Leipzig 1912, p. 2.

(7) Cf. *E. K.* I, 1893, p. 2.

(8) Cf. W. Foerster : « *Die Begründung einer Gesellschaft für Ethische Kultur* », 1892, pp. 6, 7, 8, 9, 19, 20, et *E. K.* I, 1892, p. 414.

(9) Cf. *E. K.* I, 1893, p. 191.

science professionnelle et la sagesse, et F. Staudinger préconise un socialisme moral inspiré de Karl Marx. Tous les théoriciens de la *D.G.E.K.* tombent cependant d'accord pour affirmer que le fondement des règles morales ne doit pas être cherché dans quelque Etre transcendant. La nature humaine, les sentiments, la raison, l'expérience, l'histoire, suffisent pour trouver les sources de la pensée morale. Une action est bonne si elle provoque une bonne « réaction » sur « la marche et le développement de la culture », (10) c'est-à-dire si elle se met au « service de l'humanité » (11) et entraîne « le progrès » (12) social. La moralité sauve la société de la destruction et de la désagrégation et travaille positivement à la défense et à l'extension de la justice. Le caractère principal de la morale est son autonomie vis-à-vis des « hypothèses religieuses et métaphysiques ». (13) Pour G. v. Gizycki, « le mouvement éthique est un mouvement moral et non religieux ». (14) La moralité de l'homme ne découle pas de ses croyances, car, tout en partageant des convictions politiques, religieuses ou philosophiques différentes, les hommes peuvent avoir la même force de caractère. Jodl déclare que, pour forger un caractère vraiment moral, il ne faut « ni la croyance à l'Eglise et aux sacrements, ni la croyance à l'Incarnation et à la Rédemption... La véritable bonté du caractère est indépendante de toute croyance spéculative et de tout symbolisme, ou du moins elle peut l'être. » (15)

Une telle conception de la morale devait exclure de la pédagogie tout fondement religieux et métaphysique, et mettre à l'ordre du jour la lutte contre l'école confessionnelle et l'enseignement religieux dans les écoles publiques. En 1893, Félix Adler, par la publication d'un article : « *Le problème d'un enseignement moral non confessionnel* » (16) (*Das Problem eines konfessionslosen Moralunterrichts*), lança l'idée d'un enseignement moral laïque. Cet article entraîna une série de discussions et de publications auxquelles l'opinion publique porta le plus vif intérêt. L'enseignement d'une morale indépendante de toute considération religieuse fut jugée né-

(10) Fr. Jodl ; *E. K.* I, 1893, p. 2.

(11) G. v. Gizycki : *E. K.* II, 1894, p. 273.

(12) Cf. A. Döring : *E. K.* I, 1893, p. 169.

(13) Cf. H. Reinhold : *E. K.* II, 1894, p. 292.

(14) *E. K.* I, 1893, p. 188.

(15) Cf. *E. K.* I, 1893, p. 135. Voir également : Staudinger (*E. K.* IV, 1896, p. 373) ; P. Pflüger (*E. K.* IV, 1896, p. 219) ; W. Foerster ; *L. u. L.*, pp. 337-338, et W. Börner : « *Die Ethische Bewegung* », Leipzig 1912, p. 2.

(16) Cf. *E. K.* 1893, fasc. 4. Cet article formait l'introduction de l'ouvrage de Adler : « *Der Moralunterricht der Kinder* ».

cessaire pour l'unité de la nation, pour le maintien de la tolérance et de la paix. (17) C. Rupprecht (de Prague) repoussa le compromis trouvé par Adler entre la religion et la morale et exigea « une moralité humaine et non religieuse ». (18) De même, l'idée de Natorp de faire disparaître l'enseignement religieux dogmatique, mais de maintenir la base chrétienne de l'école, fut vivement combattue par Jodl dans la «*Ethische Kultur*». (19)

Au congrès de Eisenach, le libre-penseur Gustav Maier fonda un prix de plusieurs milliers de Marks, destiné à l'auteur d'un manuel de morale laïque, qui devait correspondre le mieux aux exigences de la société moderne. Döring obtint une grande partie de cette somme pour son livre «*Handbuch der menschlich-natürlichen Sittenlehre*» qui, illustré de nombreux contes, de nouvelles et de poésies, traite surtout de l'enseignement de la morale à l'école (20). Cet ouvrage ne jouit cependant pas d'un grand succès dans les milieux pédagogiques officiels. Il n'y eut que quelques essais privés pour appliquer les conseils qui y sont proposés, essais parmi lesquels il faut citer celui de Madame Wilhelm Foerster qui installa dans sa maison un cours d'histoire des religions. (21) Tout en bannissant l'enseignement religieux, elle voulait conserver l'étude de l'évolution religieuse de l'humanité et le culte des idéals qui ont enthousiasmé les peuples aux différentes époques. A côté de Döring et de F. W. Foerster, Rudolf Penzig occupa une place dirigeante dans les recherches pédagogiques de la D.G.E.K. Il ajouta à la «*Ethische Kultur*» un feuilleton pédagogique : «*Kinderland, Blätter für ethische Jugenderziehung*», et publia de nombreuses études sur la pédagogie morale. (22)

(17) Cf. Fr. Jodl : *E. K.* 1893, p. 191.

(18) *E. K.* I, 1893, p. 95.

(19) Cf. *E. K.* I, 1893, p. 8.

(20) Bien que Döring estime que le but de la morale consiste dans la « recherche du bien-être d'autrui », il repousse une morale purement utilitariste et appelle la vie morale une vie de sacrifice. (Cf. Op. cit. p. 49.)

(21) Cf. *E. K.* 1899, p. 319.

(22) Le plus important est : « *Die ersten Moralunterweisungen der Kinder* » (1896).

LA PHILOSOPHIE MORALE DE
FR. W. FÖRSTER
AVANT LA « JUGENDLEHRE ».

TRADITION DE HUMBOLDT
ET ESPRIT BISMARCKIEN

En agréant Friedrich Wilhelm Foerster comme rédacteur à la «*Ethische Kultur*» et en lui confiant le Secrétariat général de Zurich, la *D.G.E.K.* avait trouvé un défenseur dévoué et un spécialiste des questions morales et pédagogiques.

F. W. Foerster est né à Berlin le 2 juin 1869. Son père Wilhelm Foerster, directeur de l'Observatoire de Berlin et fondateur de la *D.G.E.K.*, était un platonicien, qui, durant toute sa vie, poursuivit l'idéal le plus élevé. Par contre, sa mère était une réaliste, douée d'un sens d'observation remarquable, ayant l'œil toujours ouvert sur les réalités. Ces deux tendances d'esprit, l'idéalisme et le réalisme, se retrouvent chez le fils. « J'ai été élevé, dit celui-ci, en plein Berlin prussien, par une mère Frisonne et un père Silésien, dans l'esprit de la vieille Allemagne d'avant Bismarck. Mon éducation ne fut pas cependant cosmopolite. Je fus nourri de contes de fées, de légendes allemandes, d'histoires du moyen âge, de l'art de Moritz von Schwind, de Steinle, de Cornelius, de Ludwig Richter, des idées de Goethe, de Schiller et de Herder. Je m'en nourris au point que l'Allemagne du Sud, que je connus plus tard comme étudiant, me parut la vraie patrie de mon âme, le Pays qui parle ma langue et auquel je devais rester attaché. » (1)

Foerster père voyait dans la «*Goethe-Humboldt-Kultur*» l'union du classicisme allemand et de l'esprit humaniste, et la solution de tous les problèmes philosophiques. Elevé dans la pensée platonicienne (2), il s'était vivement intéressé, dans

(1) *E. K.* trad. fr. p. 1.

(2) Cf. *L. u. L.*, p. 9-16.

sa jeunesse, aux œuvres d'Alexandre de Humboldt (3) et, comme *Privat-docent* à l'Université de Berlin, il avait étudié à fond les connaissances astronomiques des peuples primitifs, des Grecs et des Arabes (4). Il fut d'ailleurs en relations suivies avec August Böckh, le grand connaisseur de l'histoire de la pensée grecque, qui avait consacré plusieurs années à étudier les rapports de l'astronomie grecque avec la pensée pythagoricienne. Ainsi s'explique l'intérêt qu'il porta toute sa vie à l'antiquité grecque, à la musique et à l'art (5). Le néo-humanisme de W. Foerster consistait dans le culte « du vrai, du beau et du bien » et voyait dans la finesse du cœur et la sérénité de la pensée les conditions d'une véritable activité scientifique. Obéissant aux tendances de son siècle, W. Foerster cultivait un éclectisme moral, religieux et esthétique, qui se basait sur les expériences et les écrits des grandes figures morales ou religieuses de l'humanité. (6)

Dans les dernières années de sa vie, son activité sociale le porta à la défense des idées pacifistes. « Mon père, dit F. W. Foerster, était l'homme des traditions de Goethe et de Humboldt, rempli d'enthousiasme pour « l'Union providentielle » de l'esprit français et de l'esprit allemand pendant notre période classique. Ses idées scientifiques s'alimentaient, elles aussi, aux grandes inspirations de cette époque. Il entendait par « culture » la suprématie de l'esprit sur les passions et les appétits. La science ne lui paraissait viable que si elle se soumettait à ce devoir de culture qui consiste à écarter de la pensée les atteintes troublantes qui émanent du monde inférieur. » (7) Véritable « *homo bonus pacificus* », (8) Foerster père avait une nature passionnée, émotive, particulièrement sensible aux injustices humaines. Très franc et très sincère, il aimait par-dessus tout la vérité et la justice. Durant toute sa vie, il fut l'ennemi mortel de la politique bismarckienne, parce qu'il ne pouvait admettre que l'unité politique nationale se fasse par le feu et par le fer, contrairement au respect sacré des droits d'autrui (9). « Quand il ci-

(3) Cf. *L. u. L.*, p. 53-54.

(4) Cf. *L. u. L.*, p. 40.

(5) L'amitié personnelle avec la famille Schumann développa ses qualités esthétiques musicales. Il était un admirateur de Beethoven, qu'il interprétait en véritable artiste.

(6) Cf. *L. u. L.*, p. 341-342, et « *Die Anfänge eines neuen sozialen Geistes* » (1894).

(7) *M. K.*, trad. fr., p. 2.

(8) Cf. F. W. Foerster : « *Mein Vater* », Z., Janv. 1930.

(9) Il éprouvait une cordiale prédilection pour la France, que ses fonctions de Directeur de l'Office International des Poids et Mesures amenait souvent à visiter. Il fut d'ailleurs le collaborateur chaleureux de M. d'Estournelles de Constant.

fait, nous dit son fils, un homme chez qui l'amour-propre ou l'amour de l'argent avait détruit l'harmonie du cœur et de la pensée, il avait dans la voix une intonation saisissante de chagrin et de pitié. De même lorsqu'il parlait de la nouvelle Allemagne, de ses paladins et de ses bardes, cette bruyante adoration du succès, qui ne se rencontrait pas seulement chez les jeunes, mais qui obnubilait aussi la conscience des gens âgés, lui apparaissait comme une maladie grave... Certes, mon père aimait sa patrie de toute son âme, mais il n'entendait pas par « germanisme » les manifestations d'un nationalisme bruyant, ni la glorification de soi telle qu'on la trouve dans les « Discours de Fichte ». Il y voyait, tout au contraire, un appel à la fidélité, au devoir de se garder humain et sans préjugés, au milieu du déchainement de sentiments nationaux exaltés. La voie dans laquelle s'engageait l'Allemagne, en exagérant encore toutes ces tendances au lieu de leur donner un contre-poids, lui paraissait singulièrement dangereuse. Il restait l'adversaire résolu de toute la politique bismarckienne qu'il tenait pour une erreur, même au point de vue de la politique réaliste. Il en prévoyait le funeste résultat final et pensait que ces brillants succès momentanés troubleraient profondément la mentalité allemande tout entière. » (10)

Grâce à son milieu immédiat, F. W. Foerster fut nourri de l'idéalisme libéral et largement humain de Goethe, de Herder et de Humboldt. Il échappait ainsi à l'esprit qui empoisonna son siècle et son pays, à celui de Bismarck, de Treitschke et de Bernhardi. « Dans la Prusse officielle, dit-il, je me suis toujours senti comme en territoire occupé. L'Allemagne me paraissait envahie par un élément étranger, matée, dressée, dérutée. J'éprouvai cette impression dès le lycée où régnait un indescriptible caporalisme, un mépris absolu de la dignité humaine de l'élève, un patriotisme tout militaire, la glorification de la victoire remportée sur l'ennemi héréditaire. Toute foi en l'établissement du royaume de Dieu sur la terre était déracinée. Seul régnait le Dieu de l'Etat de Hegel, et sa « raison d'Etat », destructrice de consciences. » (11) Après ses études au Friedrich Wilhelm Gymnasium de Berlin, à l'Université de Berlin et de Fribourg-en-Brisgau, F. W. Foers-

(10) *M. K.*, trad. fr., p. 2-3.

(11) *M. K.*, trad. fr., p. 1: « Dans la préface de son ouvrage le plus récent: *Europa und die deutsche Frage*, F. W. Foerster dit: « Mes origines me rattachent à l'Allemagne humaine et universelle de la période classique, qui était en honneur dans la maison de mes parents. Cette tradition qui, chez la plupart de mes concitoyens, fut traitée de rêverie germanique et mise au second plan dans l'ivresse des éclatants succès de la politique bismarckienne, s'est affermie en moi dès ma tendre jeunesse... et révélée comme la base d'une politique mondiale allemande, sincère et vraiment réaliste. »

ter fut promu docteur en philosophie (1893) en soutenant une thèse sur la morale kantienne : « *Der Entwicklungsgang der Kantischen Ethik* ». Ses études scientifiques se portèrent dès lors sur les problèmes moraux, sociaux et pédagogiques.

Par son père, il entra en relations avec les dirigeants de la *D.G.E.K.* et certains milieux socialistes. En 1895, lors du vingt-cinquième anniversaire de la bataille de Sedan, l'empereur Guillaume avait qualifié les socialistes de mauvais citoyens (*Vaterlandslose Gesellen*). Dans le numéro de septembre de la revue « *Ethische Kultur* », F. W. Foerster publia un article de protestation et critiqua la politique militariste et réactionnaire de l'Empereur (12). Cet article lui valut trois mois de prison pour crime de lèse-majesté et, malgré les démarches de son père, le jugement fut maintenu. Comme, par suite de cette condamnation, la carrière académique lui fut fermée, Foerster accepta le poste de Secrétaire général de la « *Ligue morale internationale* » dont il dirigea dès lors les rapports trimestriels jusqu'en 1904. (13)

L'IDEAL MORAL ET PEDAGOGIQUE

Comme tous ses amis, F. Jodl, G. v. Gizycki, A. Döring et K. Penzig, F. W. Foerster voyait dans la *D.G.E.K.* le moyen par excellence de créer une « culture » dominée par la pensée morale, à laquelle travailleraient tous ceux qui veulent le bien de l'humanité, abstraction faite de leurs convictions religieuses ou politiques. Il cherchait à fonder une morale sur une base purement scientifique, dont il défendait avec vigueur l'indépendance à l'égard de la métaphysique et de la religion (1). Déjà dans sa thèse de doctorat, il rend hommage à la philosophie kantienne d'avoir affirmé que la religion

(12) Cf. un extrait de cet article (cité dans *L. u. L.*, p. 237-238). « Lors du dîner de gala organisé le jour de l'anniversaire de la bataille de Sedan, Sa Majesté l'Empereur a jugé les membres du parti ouvrier allemand comme capables des pires trahisons et indignes de porter le nom d'Allemands. Nous regrettons vivement que l'homme, auquel le peuple allemand a assuré une place exceptionnelle au-dessus des difficultés économiques et des passions politiques, ait osé prendre la lourde responsabilité de se prononcer sur un grand parti politique de son pays, usant de paroles qu'on ne trouve dans l'histoire qu'avant l'explosion d'une guerre civile. »

(13) En 1897, il quittait la rédaction de la « *Ethische Kultur* », qui fut confiée à R. Penzig et M. Krinnenberg, et en 1898, il fit paraître son deuxième ouvrage « *Willensfreiheit und sittliche Verantwortlichkeit* ».

(1) Cf. *E. K.* IX, 1901, p. 113 et 204.

dépend de la morale et non réciproquement (2). Pour fonder les principes moraux, il suffit de se reporter aux résultats obtenus par l'anthropologie, la sociologie et la psychologie, et non à la métaphysique, dont l'objet dépasse l'expérience. Foerster n'établit pas une distinction très nette entre la métaphysique et la théologie. En tant que positiviste, il se montre très sceptique envers elles, et il donne de la religion une explication purement humaine. L'apparition du christianisme et celle des différentes confessions religieuses sont, à son avis, de simples phénomènes sociologiques. (3) L'Eglise était autrefois « la grande puissance spirituelle, civilisatrice et unificatrice » ; mais actuellement, elle est impuissante à résoudre les graves problèmes de l'heure, parce qu'elle « s'occupe des besoins suprasensibles de la nature humaine... Ses représentants vivent dans les vieux témoignages du passé, dans le monde du miracle et de la pieuse légende. » (4) La croyance en Dieu ne peut donner à l'homme un point d'appui solide dans la recherche du Bien. Combien de confusions morales sont cachées sous cette croyance et justifiées, même de nos jours ! (5)

Sans faire appel à des considérations d'ordre religieux, la morale scientifique exige « le respect de l'homme devant soi-même et devant le corps et l'âme de son semblable ». (6) Elle fait de l'homme une personnalité en lui apprenant à maîtriser « l'animal » qui se trouve en lui, à délivrer ses forces spirituelles de l'« esclavage du désir et de la passion » (7), et à conquérir la « liberté morale » (8). Cependant, la culture personnelle ne peut être prise pour une fin : elle doit se mettre au service de la société. Dans une controverse avec Kautsky, Foerster exige « une base plus large pour le sentiment de la solidarité... et une relation plus étroite de la vie personnelle avec l'idéal social. » (9) La morale devra donc créer une vie sociale supérieure, tout en favorisant et en respectant les droits de l'individu. Foerster se rapproche de Platon

(2) E. K. E., p. 25.

(3) Cf. E. K. V, 1897: «... Dans ses formes primitives, le christianisme, synthèse de la sagesse grecque, romaine et hindoue, était « une morale de prolétaires » qui fuyaient le monde. » (E. K. IV, 1896, p. 320.)

(4) Cf. E. K. VII, 1899, p. 99; E. K. III, 1895, p. 373, et E. K. V, 1897, p. 123.

(5) Cf. « Der Protestant » IV, 1900, p. 1030.

(6) Cf. E. K. VIII, 1900, p. 162.

(7) Cf. E. K. VII, 1890, p. 90; E. K. IX, 1901, p. 89, et E. K. V, 1897, p. 121.

(8) Cf. E. K. IV, 1896, p. 157.

(9) Cf. « Die neue Zeit », XIX, 1901, p. 441.

qui voit dans l'idée de justice la base de toute vie individuelle et sociale. Pour cette raison, il critique vivement le militarisme qu'il définit comme « la croyance à la mission civilisatrice de la force brutale ». (10) La guerre n'apporte pas le bien-être à l'Etat ; au contraire, elle éveille dans l'individu la bestialité, ce qui exerce une influence néfaste sur toutes les relations sociales. « Le plus grand devoir moral actuel » est donc la lutte contre la politique impérialiste, lutte à laquelle Foerster convoque les Eglises chrétiennes (11). Comme la question sociale est surtout un problème moral (12), seules la culture de l'esprit et la pensée scientifique peuvent créer des bases solides pour une solution des problèmes politiques et sociaux, et réaliser la « véritable humanité ». (13) Influencé par le patrimoine néo-humaniste, Foerster voit dans l'histoire de la civilisation la réalisation progressive de l'idéal humanitaire. Dans les temps modernes, ce sera le Mouvement éthique qui créera une nouvelle culture sociale, en éveillant dans les hommes le sentiment de la responsabilité individuelle et collective, ainsi que la « force de l'amour et de la pitié ». Il réalisera l'harmonie entre les connaissances scientifiques du monde extérieur et les aspirations les plus profondes de l'âme humaine, et parera ainsi aux insuffisances du christianisme et de l'Eglise qui, trop souvent dans l'histoire, ont été un obstacle au progrès. (14)

Convaincu que seule une solide formation de la jeunesse peut remédier à la crise morale de la société moderne, F. W. Foerster devait nécessairement qualifier l'éducation comme « l'art le plus noble parmi les arts nobles ». (15) Il ne repousse pas la pédagogie théorique, mais il lui assume une place limitée, car l'éducation de soi-même, comme celle des autres, appartient essentiellement au domaine de la pédagogie pratique. L'éducation est intimement liée à la « culture » : elle transmet aux générations futures les acquisitions de la science et, par des méthodes nouvelles, elle corrige et évite les fautes du passé. Son but n'est pas un enrichissement du savoir et des connaissances, mais le réveil des forces spirituelles qui sommeillent dans l'homme et le refoulement des

(10) Cf. E. K. VII, 1899, p. 298.

(11) Cf. « Die Christliche Welt », 1900, p. 780 ss.

(12) Cf. « Die neue Zeit », 1901, p. 439.

(13) Cf. E. K. V, 1897, p. 83 et 121; E. K. X, p. 220. La thèse que chaque crise de la civilisation est au fond une crise morale, F. W. Foerster l'a toujours soutenue, même dans ses ouvrages les plus récents: Cf. « Weltkrise und Seelenkrise », Berlin 1932.

(14) Cf. E. K. IV, 1896, p. 320.

(15) Cf. E. K. VIII, 1900, p. 330.

impulsions inférieures (16), l'utilisation des biens « culturels » du passé et du présent, en un mot, la formation d'une personnalité complète. L'éducateur fera preuve de hautes qualités morales, dont la principale sera le respect de l'enfant « *Reverentia puero* ». Son travail positif consistera à éveiller dans l'élève « l'esprit de charité » (*Geist der Liebe*), à lui inculquer la haine de l'égoïsme et l'amour de la justice (17). Grâce à son intuition psychologique (*Psychologisches Verstehen*), le maître étudiera la nature humaine sous tous ses aspects, dépistera les méthodes pédagogiques les plus adaptées (18) et jugera l'homme tel qu'il est, sans haine ni préjugé.

Défenseur d'une conception purement scientifique de la morale, Foerster ne pouvait admettre le principe d'une école confessionnelle. L'éducation religieuse présente, selon lui, peu de valeur (19), vu l'impossibilité d'établir scientifiquement les relations entre Dieu et l'homme. L'Etat doit assurer à chaque enfant un enseignement moral, dénué de tout fondement religieux, dans des écoles neutres et laïques. F. X. Kiefl a adressé de vives critiques à Foerster (20). « Aucun écrivain, dit-il, n'a peut-être plus travaillé en Europe contre l'école chrétienne que lui. » (21) Il est vrai que, dans sa jeunesse, Foerster a été un adversaire convaincu de l'école confessionnelle, et cela pour deux raisons : d'une part, hostilité de principe envers la morale religieuse ; d'autre part, besoin de tolérance politique. Mais, après 1904, la critique de Kiefl ne se justifie plus, puisque Foerster, par suite de ses travaux et de ses propres expériences pédagogiques, découvrit les fondements de l'éducation en dehors et au-delà d'une morale purement naturelle.

LA « DESTRUCTION DES IDOLES »

Selon F. Kiefl, F. W. Foerster a été le « véritable fondateur, l'esprit et l'âme » de la *D.G.E.K.*, au sein de laquelle

(16) Cf. *E. K.* X, 1902, p. 361 ss., et « *Neue Deutsche Rundschau* », XII, 1901, p. 683.

(17) Cf. *E. K.* VI, 1898, p. 292.

(18) Cf. *E. K.* XI, 1903 : « *Amerikanische Moral-Pädagogik in Schulführung und Schuldisziplin* ». Foerster, influencé par la pédagogie américaine, préconise l'introduction progressive du self-government, un enseignement plus attrayant, l'exclusion des punitions corporelles et la collaboration des enfants à la recherche des moyens disciplinaires.

(19) Cf. *E. K.* VII, 1899, p. 92.

(20) Cf. « *Pharus* » 1918, « *Historisch-politische Blätter* » 1918, et « *Christentum und Pädagogik* » 1920.

(21) Cf. « *Historisch-politische Blätter für das Katholische Deutschland* », 1918, p. 514.

« tous les ennemis farouches du christianisme positif s'étaient retrouvés ». (1) Cette thèse appelle bien des réserves. Lorsque la D.G.E.K. fut fondée en Allemagne, F. W. Foerster était encore étudiant. On peut donc difficilement admettre que, si jeune, il ait été le père et le fondateur d'un mouvement auquel participaient des personnalités telles que A. Riehl, Gizycki, Fr. Staudinger et Fr. Jodl. Kiefl semble négliger les conditions historiques qui ont donné naissance à la D.G.E.K. Celle-ci ne présentait, au début, qu'un caractère défensif contre les intentions « réactionnaires » du Gouvernement (loi scolaire de Zedlitz-Trützschler). Il est vrai que Foerster fut, pour un certain temps, « l'esprit et l'âme » du Mouvement Ethique en Europe, en tant que rédacteur à la « *Ethische Kultur* » et secrétaire général de la « Ligue Morale Internationale ». Mais Kiefl a tort de croire qu'il ait élaboré un « programme de travail contre l'Eglise » et cherché à détruire les « anciennes formes de la foi par la philosophie moderne ». (2) Hostile au christianisme pendant ses premières années d'activité au sein de la D.G.E.K., Foerster fut lentement amené à comprendre la valeur historique et sociale de l'Eglise et à défendre le christianisme, en opposition avec ses amis. Disciple de Comte, il avait appliqué la méthode positive aux questions morales et pédagogiques, mais il dut bientôt reconnaître que la vie échappe à l'apparat scientifique et aux méthodes expérimentales, et que l'irrationnel y règne.

Dès 1900, le problème de la valeur morale et pédagogique de la pensée religieuse retenait son attention (3), et il nous fait part de ses inquiétudes dans une conférence faite à la D.G.E.K. : « Comment puis-je m'élever au-dessus de la banalité ? » (4); il y parle de « *l'anima naturaliter christiana* » qui espère trouver le bonheur dans la fuite du monde et dans la solitude. Sans doute, Foerster défendait encore les principes du Mouvement éthique et de la libre-pensée ; mais, intérieurement, il s'en éloignait toujours davantage. Une morale purement humaine et scientifique lui paraissait de plus en plus problématique, ses principes se révélant insuffisants dans la formation de la personnalité. Il s'intéressa vivement à la pédagogie religieuse, reconnut la valeur éducatrice des congrégations enseignantes et, dans plusieurs controverses avec Bruno Meyer et A. Döring, rendit hommage à l'importance historique et civilisatrice du catholicisme (5). En 1903

(1) Cf. *Pharus*, 1918, p. 452.

(2) Cf. *Pharus*, 1918, p. 293.

(3) Cf. « *Der Protestant* » IV, 1900, p. 1030.

(4) Cf. *F. K. VIII*, 1900. Foerster parle de « *freudlosem Wandern mit heimlich nagenden Gedanken* », p. 67.

(5) Cf. *E. K. X*, 1902, p. 162 ss.

il démissionna à la suite d'un article paru dans la *«Ethische Kultur»* (6), qui avait attaqué la papauté, et dans lequel il voyait une violation de la neutralité de la *D.G.E.K.* Depuis cette date, Foerster s'est voué à la tâche de « détruire les idoles » (*«Zertrümmerung von Götzen»*), pour préparer « la voie du véritable culte de Dieu » (7) ; en 1920, il qualifiait lui-même les écrits de ses premières années « d'âneries de jeunesse » (8) (*Jugendeseleien*) : « elles étaient le résultat, dit-il, non seulement de ma profonde éducation areligieuse, mais aussi de la culture abstraite et étrangère à la vie dont aujourd'hui on gratifie le jeune homme à l'Université... En ce temps-là, j'avais pris au sérieux l'attitude de libre-penseur dans tous les domaines, je l'avais approfondie dans toutes ses conséquences, et cela est justement devenu pour moi une occasion décisive d'en prendre congé ». (9)

Le Dr. Kiefl doute de la sincérité de cette « conversion » et reproche à Foerster d'avoir quitté la *D.G.E.K.* uniquement pour des motifs intéressés (10). Foerster a flétri lui-même, et avec raison, une telle accusation qui ne ressemble nullement à une critique honnête et juste (11). Il ne s'est jamais laissé convaincre par de l'argent. Bien des obstacles s'étaient dressés contre sa « conversion » : son éducation fa-

(6) Cf. *E. K.* XI, 1903, p. 247.

(7) Cf. *E. K.* X, 1902, p. 210.

(8) Cf. *Chr. u. Päd.*, p. 6.

(9) Cité dans Witte : *« Foerstlers Katholizismus »*, 1911, p. 4.

(10) Cf. *Pharus*, 1918, p. 452.

(11) Dans *C. u. P.*, p. 17, Kiefl constate que, « longtemps après cette « conversion », la *E. K.* (1909) rapporte les remerciements que le trésorier Paul Jaffé adresse à F. W. Foerster qui, pour une durée de dix ans, a mis annuellement la somme de 300 marks à la disposition du Secrétariat international de l'Union Ethique de Londres (p. 10). Cf. également *E. K.* 1910, p. 30. « Foerster fit don d'une somme de 500 marks pour permettre à des instituteurs allemands de se rendre au premier Congrès international de Pédagogie morale à Londres ».

Dans sa réponse à Kiefl (*Mein Schlusswort an Herrn Domdekan Kiefl*, *« Katechetische Blätter »*, 46. Jahrg., 1920), Foerster écrit : « Kiefl constate que, même en 1909, j'ai consacré une somme considérable à l'œuvre du Mouvement Ethique. N'est-ce pas là une preuve irréfutable que je joue double jeu ? En réalité, ce paiement s'explique facilement. Dans ma jeunesse, les membres du Mouvement Ethique m'avaient offert une bourse pour me permettre d'acquérir une formation toute spéciale, répondant au but qu'ils poursuivaient, et de mettre mon activité exclusivement à leur service. La déception fut naturellement grande lorsque, subitement, je me mis à affirmer l'insuffisance d'une morale sans fondements religieux ainsi que l'impossibilité de remplacer le christianisme, et que je quittai le Mouvement Ethique. Je me sentis obligé de rembourser la somme qui m'a été donnée... Personne, sans doute, ne me reprochera l'accomplissement de ce simple devoir de savoir-vivre. »

miliale, ses études scientifiques et philosophiques, ses relations personnelles, sa propre situation. Il fit pourtant le pas décisif. L'obéissance absolue à la loi morale, la droiture d'esprit et la fermeté de caractère furent toujours la ligne de conduite de sa vie : après sa condamnation en 1896 pour « crime de lèse-majesté » et sa nomination comme secrétaire générale de la Ligue Morale Internationale, Foerster s'était établi à Zurich. Par ses cours de pédagogie morale (12), il acquit une telle célébrité en Europe centrale que l'Université de Prague lui offrit, en 1910, une chaire de Professeur. Il ne voulut cependant pas quitter la Suisse où il comptait tant d'amis et déclina cette offre, dans l'espoir que l'Université de Zurich lui confierait une chaire. Mais il dut constater que là « où l'athéiste David Strauss avait vécu une fois », il n'y avait pas de place pour lui, depuis qu'il s'était prononcé ouvertement pour le christianisme. Lorsqu'en 1912 il sollicita l'extension de sa « *venia legendi* » à tout le domaine pédagogique, la demande fut repoussée par le Conseil Pédagogique (*Erziehungsrat*) de Zurich. Le refus lui fut transmis sur un ton si blessant qu'il démissionna et se rendit en Autriche pour occuper la chaire de Pédagogie de l'Université de Vienne. Durant la campagne de calomnies qui se déclencha alors contre lui, il écrivit à K. Muth : « Celui qui, à la lecture de mes écrits, n'est pas en état d'en déduire que je suis réellement sincère, que je ne suis pas un homme à double face, m'est complètement indifférent ; il appartient au monde des potins et celui-ci lui appartient... Celui qui se sent touché par de telles calomnies ne peut rien faire de mieux que de suivre l'exemple de Stanley et de se venger en surveillant, avec le plus grand soin, ses propres jugements sur les actes et les intérêts privés de ses concitoyens. » (13) Au début de 1916, en pleine guerre, Foerster, professeur à l'Université de Munich, n'hésita pas à publier dans la « *Friedenswarte* » un article « *Bismarcks Werk im Lichte der grossdeutschen Kritik* », qui provoqua une protestation de la Faculté de Philosophie ; il se vit obligé de cesser ses cours et de se retirer en Suisse. Après la guerre, il fut un des dirigeants de la revue pacifiste « *Die Menschheit* » ; mais en 1929, il cessa d'y écrire à la suite d'un article qui y avait paru sous une autre plume et qui était dirigé contre l'Eglise.

Si, en 1902, Foerster parle de « destruction des idoles (14), c'est que réellement une évolution intérieure s'était faite en

(12) Voir les sujets de ces cours dans les Indications Bibliographiques.

(13) Cf. K. Muth : « *Auch ein Beitrag zur Psychologie der Aussage* ». (Hochland, février 1912, p. 644.)

(14) Cf. E. K., 1902, p. 210.

lui, produit de ses expériences personnelles, de sa participation aux mouvements sociaux et politiques, et de l'intérêt qu'il portait toujours à la littérature du moyen âge et à l'art italien. « L'observation de la vie réelle et des problèmes concrets de l'homme vivant, dit-il, a été la cause véritable de mon évolution intérieure. A présent, je commençais à considérer le christianisme sous d'autres aspects. Auparavant il me paraissait étranger à la vie, vieilli, mort ; mais je remarquais que c'était moi qui étais étranger à la vie, que moi j'étais le mort... Aujourd'hui je suis profondément convaincu que beaucoup de mes concitoyens, s'ils voulaient suivre la même voie qui conduit à la connaissance vivante de la vie et de soi, aboutiraient aux convictions que moi-même je défends. Et alors ils ne s'arrêteraient plus à un christianisme académique et diffus, moderne et énervé, mais, grâce à une connaissance plus concrète de l'homme et de ce qui est par trop humain, ils en arriveraient à comprendre et à honorer la superhumaine grandeur du Christ ». (15)

Bien que, depuis 1904, Foerster ne cesse de proclamer son adhésion totale au « Credo » de l'Eglise, il ne s'est pas converti définitivement au catholicisme. « On peut me croire, dit-il, dans mon âme s'agite une véritable « *passio catholica* », une aspiration profonde... vers la sainte nourriture de la conscience chrétienne... et vers la communion des Saints... Mais en même temps, je considère encore aujourd'hui comme une grande trahison, comme une faute contre la tâche que je me suis imposée, voire comme une infidélité vis-à-vis de moi-même, de passer purement et simplement au camp où me poussent pourtant mes aspirations les plus profondes. » (16) Les raisons psychologiques pour lesquelles Foerster n'est pas devenu un fidèle effectif du catholicisme nous échappent : tout au plus pourrait-on les retrouver dans ses origines pro-

(15) Cf. *Chr. u. Päd.*, p. 38. De même, dans une conférence faite à Gand, Foerster disait : « Je connais toute la décomposition moderne, toute la misère d'une vie sans lumière ; j'ai été libre-penseur moi-même et j'ai lutté des années contre la religion chrétienne. Toute la sociologie moderne m'avait laissé dans un appauvrissement intérieur extrêmement pénible ; je n'y ai rien trouvé qui élève la vie de mon âme, je n'y ai trouvé que des formules desséchées et une sagesse livresque sans aucune force capable de conjurer les démons. Ecoutez une parole de Nietzsche, parole symbolique dépeignant l'homme moderne sans foyer : « Les corneilles croassent et volent en hâte vers la ville ; bientôt la neige tombera — malheur à qui n'a pas de foyer. » C'est l'expérience personnelle de Nietzsche, comme déraciné, qui y éclate. Moi, j'ai connu également cette vie sans foyer, et je connais les fenêtres brisées et les courants d'air du foyer laïque, foyer sans feu et sans lumière. » (Rev. cath. Idées et faits, nov. 1927, p. 12.)

(16) *K. u. K.*, p. 50.

testantes et dans son opinion sur le « problème culturel » de l'Eglise (17). C'est ainsi que, tout récemment, Foerster écrivait à son ami P. Lenz : « En ce qui concerne l'Eglise, ma compréhension de ses vérités et de son organisation a de beaucoup dépassé ma croyance proprement dite à la valeur de la prière et de la communion. Aucun homme élevé dans la foi ne peut se représenter les suites d'une enfance sans prière et d'une éducation conforme aux théories positivistes. Entre l'Eglise et nous, pauvres déracinés, se dressent quatre siècles. Je pense souvent qu'il est préférable que je demeure dans la sphère de l'Eglise invisible, c'est aussi la conclusion du chapitre « Universalité et Séparation » de mon livre *« Autorité et Liberté »*. Bien des choses semblent illogiques qui ne sont, en réalité, que la conséquence d'un développement historique très complexe : il n'est pas donné à chaque individu qui a subi les suites de la Séparation (Foerster entend par là la Réforme) d'annuler de lui-même un travail de plusieurs siècles. Newmann avait raison de dire que l'Eglise devait se préparer à des conversions de grand style, qui ne seront pas de simples passages d'une confession à une autre. »

(17) Voir plus loin le chapitre : « Le problème culturel de l'Eglise. »

(18) Datée de Mornex, 4. 10. 36.

DEUXIEME PARTIE

LES FONDEMENTS
PHILOSOPHIQUES
DE LA PEDAGOGIE

DE

FR. W. FOERSTER.



« Ma pédagogie est une protestation contre l'Etat militariste prussien... Dans tous mes ouvrages, je me suis imposé comme tâche d'établir un pont non seulement entre les différents peuples, entre la tradition et le progrès, mais surtout entre les vérités universelles, centrales et vivantes du christianisme : pour cette raison toute mon œuvre se trouve sous le signe de la synthèse. »

(F. W. FOERSTER, J.J.J. p. 6 et 424.)

Dans son analyse de la nature humaine, F. W. Foerster s'appuie sur ses expériences personnelles et sur celles des philosophes, des moralistes et de tous les grands esprits. Il constate que le monde moderne est devenu un mécanisme sans âme, dans lequel la technique domine l'homme. Celui-ci a exploré et conquis le monde extérieur, mais il a laissé en friche son for intérieur. Il s'est renfermé en sa propre personne, en ses propres droits et intérêts, et, avec beaucoup de prétention, s'est proclamé la norme de tout ce qui existe. L'individualisme est la cause profonde de la crise que traverse l'humanité et dont la mentalité allemande d'avant-guerre fut un aspect caractéristique.

Si le monde moderne veut se sauver, et s'il veut réaliser des progrès vraiment humains, il ne doit pas oublier que toute culture prend ses racines dans la conscience morale et que la moralité ne peut se maintenir sans le concours de la religion. La soumission à la loi morale est donc une exigence vitale pour l'âme et la seule condition de salut pour la société. D'un bout à l'autre de son œuvre, Foerster veut rendre l'homme conscient de ses étroitesse et de son égoïsme, et « jeter un pont » entre les vérités éternelles et les événe-

ments les plus ordinaires de la vie: c'est pourquoi il fait appel au principe fédéraliste qui lui permettra de réintroduire l'esprit du Christ dans tous les domaines, sociaux et politiques.

En mettant la pédagogie en contact étroit et direct avec le courant des idées sociales, politiques, morales et religieuses de notre époque, Foerster considère toujours les grands problèmes philosophiques au point de vue pédagogique, et les problèmes pédagogiques au point de vue philosophique. Sa conception de la culture, ses idées morales et son système pédagogique sont trois domaines qui forment un ensemble organique, trois parties d'un seul et même tout, qui vivent l'un par l'autre et l'un pour l'autre. C'est dans leur connexion vivante qu'il faut les étudier, car le concept de l'éducation est aussi vaste et aussi profond que le concept même de la vie.

Chapitre premier

LES PRINCIPES DE LA VIE MORALE.

LES BASES PSYCHOLOGIQUES

L'idée centrale de la philosophie de Foerster est que toute vie spirituelle, individuelle ou sociale, a son fondement premier dans l'âme et dans la conscience morale. Le « vouloir-vivre » est la donnée essentielle dont il faut mesurer le dynamisme et dégager la finalité. Foerster repousse toute philosophie intellectualiste. « Je suis, dit-il, disciple de Platon et de Schopenhauer par ma lutte contre ce que Schopenhauer a appelé la *« Professoren-Philosophie der Philosophie-professoren »* ; je m'occupe de l'interprétation toute concrète de la vie humaine, des faits et des expériences fondamentales de l'âme. » (1) Pour arriver à une connaissance véritable de la nature humaine, les expériences faites seulement avec les méthodes que dicte la raison se révèlent insuffisantes : il faut « l'expérience intérieure » (*Inneres Erlebnis*), « l'inspection profonde » (*tiefe Selbstbeobachtung*), c'est-à-dire l'intuition, telle que l'ont pratiquée les poètes, les artistes et tous les grands esprits. Ainsi Goethe, « le maître de la sagesse », (2) Pestalozzi, St. Paul, St. Augustin, Dante, comptent parmi les véritables connaisseurs de l'âme humaine. Sans doute, à la base de cette méthode intuitive se trouve l'étude objective du fait, du donné, condition préalable à toute recherche scientifique sérieuse. Mais, comme Dante a été guidé par Béatrice, ainsi de « profondes expériences intérieures » (*Tiefe Erlebnisse*) conduiront le raisonnement, conscient de sa faillibilité, vers la certitude et la « critique des sources individuelles de nos fautes » (*Kritik der individuellen Fehlerquellen*). (3). Elles susciteront cette « compréhension psychologique » qui permettra d'examiner avec sincérité et justesse tous les problèmes moraux, psychologiques et sociologiques.

(1) Lettre à P. Lenz, Mornex, 11. 10. 36.

(2) Cf. E. K. VI, 1898, p. 243.

(3) Cf. E. K. XI, 1903, p. 7.

Selon Foerster, l'homme est « le citoyen de deux mondes » (4) (*Bürger zweier Welten*), de celui de l'esprit et de celui des sens; ce dernier est en perpétuel conflit avec les aspirations supérieures de l'âme, ce qui a été reconnu et affirmé par toutes les grandes religions et les systèmes philosophiques les plus célèbres. Deux philosophes, dont les doctrines sont nettement opposées, ont amené Foerster à cette conception : ce sont Platon et Schopenhauer.

Platon, à travers ses mythes et ses symboles, exprime bien l'opposition entre l'âme et le monde de l'espace et du temps, qui nous emprisonne et nous submerge. Il nous ramène au sentiment de notre essence véritable et nous fait comprendre que nous ne sommes qu'une imparfaite copie de ce que nous pourrions et devrions être. Les mythes sont « un moyen psychologique de nous faire saisir plus vivement le contraste entre la vie supérieure et le monde des sens. Ce que Platon a voulu exprimer sans doute, c'est surtout l'aspiration toujours renaissante vers un monde meilleur que celui d'ici-bas, dans lequel notre âme inquiète et inassouvie semble condamnée à l'éternel regret de l'imparfait devant la vision de la perfection accomplie ». (5) L'homme moderne, prisonnier de ses machines et de tous les besoins nouveaux qu'elles ont provoqués, livre aveuglement ses énergies spirituelles aux caprices du monde inférieur. Contrairement à tout bon sens, c'est le côté inférieur de la nature humaine qui prend la direction suprême. Tous les progrès des arts et des sciences semblent n'avoir d'autre fin que la satisfaction du désir; l'esprit se plie aux exigences de la bête, au lieu que ce soit l'inverse, et, comme on l'a dit ironiquement, « nous appelons précisément cela de la raison et nous nous croyons des êtres raisonnables parce que nous nous employons à vivre plus bestialement que les êtres dépourvus de raison. » (6) En nous aidant à découvrir sa propre pensée, Platon nous rend attentifs aux douloureux conflits soulevés par nos passions et invite notre esprit à s'opposer victorieusement au monde des sens.

(4) Cf. *E. K. E.*, p. 13.

(5) Cf. *Chr. u. M. L.*, trad. franç.

(6) Cf. *Chr. u. M. L.* « Eveiller la vie la plus profonde de l'âme et, en partant de là, corriger la conception fausse et tout extérieure de la vie personnelle, et ainsi remettre en honneur les vérités bannies au nom de la personnalité libre, voilà ce qui constitue l'art de Platon. C'est pourquoi il ne cherche pas à fonder son éthique sur un principe dont l'action s'exerce de l'extérieur, mais il part de la psychologie, du rapport de l'âme avec la morale, il rend l'âme délicatement sensible à tout ce qui porte atteinte à sa vie supérieure ou en favorise le développement. » (*Id.*, p. 30.)

Schopenhauer, dans son ouvrage : « *Le monde en tant que Volonté et Raison* », arrive au même diagnostic de l'âme humaine, mais par une méthode différente. Dans une impitoyable critique, « il dénonce l'absurdité des désirs inférieurs et nous détourne des abstractions pour nous aiguiller vers l'observation directe de la vie réelle. Il nous oblige... à contempler, comme à travers une loupe, notre tendance fondamentale, la volonté de vivre, qui engendre l'horrible tragédie de la lutte universelle. Il nous oblige ensuite à constater que cette volonté aveugle et féroce intervient dans nos actions personnelles, bien plus que notre orgueil de civilisés ne voudrait l'avouer ; il nous montre qu'il est très rare que cette puissance obscure qui domine la vie universelle soit pour un instant contenue ou réprimée. Pourtant, il suffit que cela se produise, que la lumière jaillisse, et l'âme se détourne immédiatement avec horreur de l'odieux spectacle et cherche à se libérer, extérieurement ou intérieurement, de toute participation à ces iniquités dévoilées. Aussi, la sagesse de tous les âges s'est-elle appliquée à marquer nettement l'opposition entre l'esprit et le monde, tandis que l'acceptation naïve de la poussée vitale dans laquelle nous nous trouvons plongés est le propre de la parfaite médiocrité. » (7)

A ce détachement des choses sensibles, à cette maîtrise de soi, l'homme ne peut arriver que par la volonté. Partageant les idées de Wundt, Foerster est volontariste. (8) Toute concentration spirituelle est un produit de la volonté, celle-ci étant la fonction fondamentale de l'âme. Seule la volonté peut « rétablir la prépondérance de l'organe central sur la périphérie, assurer, si l'on peut dire, la suprématie du spirituel ». (9) C'est donc d'elle que dépendent l'usage de notre activité et toutes nos aspirations vers l'idéal moral. Volonté et liberté sont dans un rapport très étroit. Déjà dans son premier ouvrage : « *Der Entwicklungsgang der Kantischen Ethik* », Foerster écrivait : « Au fond, la volonté personnelle n'apparaît que là où elle est dirigée dans un sens unique et rationnel ; alors seulement nous comprenons la nature de la vie

(7) Cf. *Chr. u. M. L.*, trad. franç.

(8) Th. Ziegler explique l'origine du courant volontariste dans la psychologie allemande de la façon suivante : « Le peuple allemand avait pu voir à l'œuvre Bismarck, ce grand volontaire ; par son exemple, il s'était laissé entraîner à agir et était arrivé à la victoire... C'est à ce moment que naquit le volontarisme. Kant même se fit interpréter dans ce sens par Kuno Fischer. D'autres, tel Wundt, considérèrent la volonté comme la base de la psychologie et de la métaphysique. » (*Geistige und soziale Strömungen des 19. Jahrh.*, p. 364).

(9) Cf. *Chr. u. M. L.*, trad. franç.

personnelle et l'essence de la liberté ». (10) Cette idée se retrouve à la base de sa brochure : « *Willensfreiheit und sittliche Verantwortlichkeit* », ainsi que dans son ouvrage de pédagogie criminelle : « *Schuld und Sühne* ». Foerster s'oppose à tout indéterminisme (11). La volonté humaine n'agit jamais sans cause, sinon l'éducation serait impossible, car « toute œuvre éducative tend à découvrir les motifs de nos actes et à les diriger ». (12) L'acte libre, bien motivé psychiquement, est la « résultante de toutes les forces actives de l'homme. Synthèse de pensées et de sentiments durables, et non d'excitations passagères et fugitives, il détermine vraiment la conscience du « moi ». C'est par l'autonomie vis-à-vis du monde des sens et par la soumission à l'autorité des règles morales que l'homme trouve sa liberté intérieure. Les actions qui donnent le plus à l'individu le sentiment de sa liberté sont précisément celles qui portent l'empreinte d'une forte causalité psychique. Ceci explique notre attitude pratique à l'égard de nos semblables : un homme de caractère, auquel on peut se fier et qui inspire confiance, est pour nous celui dont on peut prévoir les actions comme on prévoit l'orbite d'une planète. Foerster insiste beaucoup sur le sentiment de la responsabilité et de la culpabilité, dans lequel il trouve une preuve frappante de notre liberté. Sans lui, dit-il, l'homme « reste la victime de ses impulsions et de toutes les obscures influences qui se tiennent derrière elles. » (13)

LA CRITIQUE DE L'INDIVIDUALISME

Les philosophes et les moralistes modernes ignorent l'aspect tragique de l'humanité, l'inconstance et l'instabilité du cœur humain, tiraillé en tous sens par les passions et les instincts, parce que leur « conception de la vie n'est pas éclosée d'une saine connaissance de soi, ni d'un judicieux sens de la réalité ». (1) Ils se font les défenseurs d'une morale scienti-

(10) Cf. *E. K. E.*, p. 51.

(11) « En réalité, notre indépendance vis-à-vis des conditions matérielles de notre vie spirituelle devient plus complète à mesure que nous connaissons exactement nos dépendances véritables. C'est seulement lorsque nous connaissons celles-ci dans leur totalité que nous pouvons les maîtriser et réagir. » (*Sch. u. S.*, p. 53.)

(12) Cf. *W. S. V.*, p. 32.

(13) Cf. *Sch. u. S.*, p. 17.

(1) *Jqdl.*, p. 561. Cf. « C'est une terrible méprise de l'homme moderne d'attendre de savants les solutions péremptoires des problèmes de la vie. Le savant le plus étranger à la vie ose actuellement prétendre à nous donner, au moyen de la soi-disant méthode scien-

fique, absolument étrangère à toute considération d'ordre religieux ou métaphysique, et fondée simplement sur des observations et des expériences. Une telle morale est, selon Foerster, une illusion : les méthodes scientifiques peuvent dégager les conséquences physiologiques, psychologiques ou sociologiques de la conduite humaine, mais non en apprécier les effets individuels et sociaux ; elles sont impuissantes à atteindre le fond des choses et à fonder les principes de la morale. « Il est anti-scientifique de vouloir appliquer la méthode scientifique comme unique moyen de connaissance à des problèmes qui ne sont susceptibles que dans une infime mesure d'un examen semblable et dont la connaissance exige, outre l'intelligence, le concours de forces psychiques tout autres... Où une profonde expérience de la vie n'inspire plus la pensée, mais cède la place à une morale dite scientifique, imaginée par un cerveau quelconque, le résultat se réduit à une construction artificielle sans aucune signification pour la conduite de la vie. L'illusion d'une morale scientifique autonome, la croyance à la possibilité d'obtenir dans ce domaine une connaissance supérieure par des méthodes scientifiques et biologiques ou par des subtilités philosophiques, cette croyance singulière ne peut germer que dans le cerveau d'hommes qui n'ont jamais saisi l'extrême complexité des problèmes de la vie morale ». (2)

La philosophie morale reste encore inconsciemment sous l'influence de la tradition, de sorte que Nietzsche a eu raison de dire qu'elle n'est qu'« une forme savante de la bonne vieille croyance en la morale courante ». Fondant la moralité sur l'intelligence, elle ne saurait apporter un point d'appui à la volonté. « Ce qui intéresse et satisfait éminemment l'intelligence peut énerver, ou étouffer, ou ne pas toucher les facultés émotives qui sont les ressorts de la volonté. Ainsi l'exposé le plus intéressant et le plus fouillé du sacrifice et de la maîtrise de soi, envisagés comme besoins sociaux, ne peut suggérer à l'homme la résolution et l'énergie nécessaires à la maîtrise de soi ; il parvient encore moins à lui donner la force, soit d'endurer le chagrin et l'indigence, soit de regarder la mort en face pour suivre les devoirs de sa conscience. » (3) Le caractère intellectualiste des morales dites

tifique, une conception de la vie qui, autrefois, était le fruit d'une inouïe maîtrise intérieure et d'une profonde connaissance de soi. (Hochland, oct. 1912, p. 84.) « On peut être un savant de premier rang et cependant rester éternellement un grand enfant dans les problèmes de la vie. » (A. u. F., p. 23.)

(2) Cf. A. u. Fr., p. 16.

(3) Cf. « Die pädagogische Unentbehrlichkeit der religiösen Moralbegründung » (Hochland, 1908, p. 31). C'est l'expérience personnelle qui a confirmé Foerster dans cette opinion : « Le fondement

scientifiques fait donc abstraction des mobiles volontaires de l'activité et des sources les plus profondes de la vie spirituelle. (4)

Sans doute, les progrès techniques tiennent une place énorme dans la civilisation actuelle. Mais y voir l'unique levier du progrès général, c'est asservir l'homme à la nature extérieure, c'est multiplier et raffiner ses appétits égoïstes. Payot dit avec raison : « Dans notre siècle, nous avons porté tous nos efforts sur la conquête du monde extérieur. Nous n'avons fait ainsi que doubler nos convoitises, qu'exaspérer nos désirs et, en définitive, nous sommes plus inquiets, plus troublés qu'auparavant. C'est que ces conquêtes extérieures ont détourné notre attention des améliorations intérieures. Nous avons laissé de côté l'œuvre essentielle, l'éducation de la volonté. » (5) L'homme moderne, en oubliant sa vie morale, est devenu l'esclave de la nature qu'il croit dominer. Il répète ainsi l'histoire de Prométhée qui a été rivé au rocher pour avoir dérobé le feu du ciel, malgré la défense des dieux. Les progrès techniques, produits du développement social, exigent la collaboration pacifique des peuples, le respect des idées de justice et de sacrifice, en un mot, la culture morale. « Que de siècles de vie spirituelle et de recueillement, dit Foerster, n'a-t-il pas fallu pour rendre possible le fait scientifique de Copernic, ce paisible et humble désintéressement de toute une vie ! Pour une telle vie spirituelle, pour un tel détachement de tout ce qui est purement matériel, il manquait à l'Antiquité l'atmosphère culturelle, l'appréciation sociale de l'esprit de contemplation, le sens du dédain pour les biens terrestres, dédain duquel ont jailli toutes les grandes

scientifique de la morale, dit-il, m'a autrefois séduit au point que, pendant des années, je m'y suis rallié sans réserve; j'ai essayé de développer les conceptions générales de Comte et de Spencer, et dans différentes conférences, j'ai exposé la signification biologique et sociologique de la moralité. Plus je me consacrais à cette tâche, plus je me rendais compte de l'insuffisance d'un tel fondement des idéals moraux... Je remarquais bientôt que ceux qui croient remplacer la morale religieuse par une morale scientifique, ou bien n'ont pas trouvé le temps de voir toutes les inconséquences de leurs systèmes, ou bien vivent encore inconsciemment de l'onction et de la sainteté dont leur éducation religieuse a revêtu la moralité. » (Id., p. 301.)

(4) « La science réclame une organisation spirituelle fort différente de ce qu'il faut pour sonder les énigmes de la vie; car les carrières savantes attirent surtout les esprits de grande intelligence, ordinairement étrangers aux fortes passions et aux conflits de l'âme; le savant serait dérangé par des destins trop subjectifs, par un contact trop étroit avec les réalités humaines. L'équilibre intellectuel qui fait justement la condition de son activité scientifique est la raison de son incompétence dans les questions de la vie réelle. (A. u. Fr., trad. franç., p. 24.)

(5) Cf. *L'éducation de la volonté*, Paris, Alcan, 1909, p. 269.

pensées... A présent, la technique menace de miner le fondement moral de la science... Seul le pays qui pose solidement les bases spirituelles de son travail technique peut envisager le plus bel avenir. Sans une solide culture intérieure, le développement technique est bâti sur le sable. » (6)

Pas plus que la science, la société ne saurait fournir un point d'appui à notre activité morale. Le simple « culte de l'humanité » ne peut nous inciter à réprimer ou à sacrifier nos penchants individuels, ni assurer le triomphe de l'altruisme sur l'égoïsme. « Quand on envisage le monde comme l'envisagent ceux qui prônent ce culte, qu'est-ce que l'histoire de l'humanité, sinon un épisode plus ou moins long de l'évolution d'une des planètes les moins importantes, une bulle d'écume éphémère sur l'océan ? Alors que la science de la nature a réduit aux proportions d'un phénomène insignifiant la vie terrestre de l'homme, où celui-ci trouverait-il la force de dompter les passions qui s'agitent en lui, petit être perdu au milieu d'un univers incommensurable dominé par des lois immuables, s'il ne la trouve pas dans une destinée éternelle qui le relie par-dessus cet univers à un monde supérieur ? » (7) L'individu a toujours été et sera toujours le principe et le générateur de la vie collective. Les qualités qui transforment l'individualité en personnalité, telles que la maîtrise de soi, l'honnêteté et la sincérité, sont des éléments indispensables à toute vie sociale, qui se trouve ainsi conditionnée par la vie personnelle. La morale individuelle et la morale sociale ne sont pas coordonnées, mais subordonnées l'une à l'autre. Le perfectionnement de la législation sociale ne devient un remède efficace à l'amélioration du bien-être, que s'il provoque en même temps l'éclosion des énergies supérieures de l'âme. « Il n'y a pas de véritable amour sans de grands sacrifices, pas de communauté sans renoncement à soi, pas d'amélioration sociale sans lutte héroïque contre l'égoïsme » (8). D'ailleurs, « plus notre culture retournera de l'abstrait au concret..., plus on s'apercevra à quel point tous les problèmes que pose le salut social sont, en fin de compte, des problèmes d'éducation » (9).

(6) T. u. E., p. 8 et 32-34, Cf. *Der Fluch der Rationalisation*, Z., 5 oct. 1931, p. 644.

(7) Cf. *Hochland*, 1908, art. cit. p. 38. Critiquant la morale solidariste, Foerster dit: « Dans le sentiment naturel de la solidarité entrent tant d'éléments anti-moraux, voire même anti-solidaristes, qu'il nous faut vraiment une vérité bien supérieure pour... le mettre au service de la civilisation humaine. » (*Rel. u. Ch.*, p. 89.)

(8) Cf. *Sexualethik*, p. 172.

(9) Cf. *Chr. u. Kl.*, p. 66.

En proclamant la haute valeur de la culture personnelle, Foerster ne prêche nullement un individualisme qui se rapprocherait de celui de Nietzsche. Convaincu de la dualité inhérente à la nature humaine, il se refuse à admettre la confusion nietzschéenne de l'individualité et de la personnalité. Au lieu de répéter «*Lebe dich aus*», il proclame avec Goethe : «*Stirb und Werde*», «meurs pour devenir» ; l'individualité doit mourir si la personnalité veut vivre. « La théorie du soi-disant « vivre sa vie » est un signe de maladie et de déchéance ; c'est l'émiettement de l'unité intime de la personne humaine, c'est la personnalité spirituelle livrée au monde des appétits, l'activité détachée d'une conception universelle de la vie en laquelle ont été envisagées toutes les conséquences personnelles et sociales de nos faits et de nos gestes ». (10) Sans l'idéal ascétique, sans détachement et sans maîtrise de soi, notre personnalité supérieure dégénère. En déclarant néfaste toute influence sociale, Nietzsche n'a pas compris la haute valeur de l'amour du prochain ; la vie sociale développe, épanouit et ennoblit ce qu'il y a de meilleur en nous. « La protection des faibles est, à l'origine de toute culture, un moyen d'élever l'homme primitif au rang d'homme social... La charité, le renoncement à soi et l'esprit chevaleresque délivrent l'homme des servitudes de sa nature, de la tyrannie de l'égoïsme avec toute sa morbidité. » (11) Certains écrivains et artistes, à la suite de Nietzsche, exaltent le culte du beau et de la jouissance esthétique. L'homme vit pour créer de la beauté et pour en jouir, disent-ils ; l'art est indépendant de toute conception morale ou religieuse et donne la mesure de la culture et du progrès. Pour Foerster, une culture exclusivement esthétique ne cadre nullement avec la complexité des tendances, bonnes et mauvaises, de la nature humaine ; elle déséquilibre et déforme les hommes, en fait « des raffinés égoïstes ». L'art ne peut ni faire abstraction des lois morales qui s'imposent à la conduite humaine, ni se

(10) Cf. *M. S. P. S.*, p. 46.

(11) Cf. *Jgdl.* pp. 534 et 557. Ces idées de Foerster sur Nietzsche sont les mêmes que celles développées par R. Saitschick dans son livre : « *Quid est veritas* », *Ein Buch über die Probleme des Daseins*. (Berlin, Hoffmann, 1907, pp. 57-90). Pour plus de détails, voir les cours de Foerster à Zurich (Cf. indications bibliographiques). « Quant à Nietzsche, dit Foerster dans une lettre à P. Lenz, il n'est aucune partie de son oeuvre que je ne connaisse, parce que j'ai fait un cours sur lui (1910) à l'Université de Zurich. Mais je l'ai traité de mon point de vue. Je l'ai comparé à Schopenhauer, le réaliste, et j'ai montré en lui le modèle du sophiste intellectuel, comme Socrate l'a dépeint dans le Dialogue Protagoras et Gorgias... Je l'ai dépeint également comme la victime de cette décomposition moderne qui a commencé à la Renaissance et dont il a tiré les dernières conséquences. » (*Mornex*, 11. 10. 36).

mettre en conflit avec elles. L'artiste doit réaliser l'union des facultés esthétiques et des préoccupations morales, car il est le grand interprète des réalités spirituelles qui sont le fondement de notre existence. (12)

Telles sont les critiques essentielles que Foerster adresse aux conceptions morales contemporaines; celles-ci ont, à vrai dire, une source commune : l'individualisme. « L'homme se proclame le maître absolu de tout, s'enferme dans sa tour d'ivoire et ne croit qu'en lui-même. » (13) Il « ne tend point à une construction générale, synthèse de toutes les réalités, mais il se contente d'une tranche de vie, d'une esquisse indigente, sans perspective, où n'entrent que les objets les plus saisissables, à portée de main. Il se trouve ainsi pris à ses propres limites, livré à ses impressions fortuites sans redressement possible de ses excentricités, et cet embouteillage de la personnalité se décore du nom d'individualisme », de « développement unilatéral de la personnalité » (14). Notre siècle est la proie du dilettantisme le plus absolu en ce qui concerne la solution des grands problèmes qui dominent notre vie. « Faire de sa raison individuelle la suprême instance pour juger de la vie et de sa conduite n'est pas le bon moyen pour faire régner la raison dans sa vie. C'est là, au contraire, que sévit l'aveugle tyrannie des instincts et des excitations subjectives. » (15)

L'homme moderne est égocentrique ; les intérêts et les passions deviennent pour lui une véritable entrave à l'acquisition de la charité et à la compréhension de ses semblables. N'est-il pas rare qu'un riche comprenne un pauvre, l'homme infortuné son semblable dans le bonheur, ou réciproquement ? C'est également là la source de l'incompréhension qui existe souvent dans les familles : combien d'hommes comprennent vraiment leurs épouses, combien de parents comprennent leurs enfants ? L'autorité de la raison individuelle entraîne

(12) Cf. « De nos jours, on prêche l'émancipation de la création artistique vis-à-vis de la morale ; cette émancipation provoque nos protestations, non seulement au nom de la culture morale, mais encore parce qu'elle est en opposition avec l'essence même de l'art et avec la personnalité de l'artiste. Lorsque les productions artistiques se détachent de la morale, il y a toujours une décadence de l'art, car celui-ci ne peut véritablement s'épanouir que s'il naît de l'union de toutes les forces humaines. Le véritable artiste est un homme dans toute l'acceptation du mot, et non seulement un fragment esthétique. » (*Aesthetische und religiös-sittliche Kultur* dans « *Wissen und Leben* », 15 décembre 1901). Cf. également *Jgdl.* p. 71, 77 ; *Sch. u. Ch.*, p. 21-39.

(13) Cf. *J.J.J.*, p. 228.

(14) Cf. *A.u.F.*, trad. franç. p. 7.

(15) Cf. *A.u.F.*, trad. franç. p. 31.

nécessairement la culture des égoïsmes. L'homme « a éparpillé son besoin de savoir dans d'innombrables directions, et, ainsi, il a perdu tout contact avec les grandes et salutaires vertus qui concentrent ses facultés et ses pensées sur un grand centre spirituel ». (16) Les vérités fondamentales qui formaient autrefois les bases de la culture ont disparu dans notre vie contemporaine, par suite du divorce entre la nature et l'esprit, entre l'autorité et la liberté, entre l'individu et la communauté.

L'homme oscille entre deux extrêmes : l'idéalisme et le réalisme (7). L'idéaliste, dénué de tout sens réel, méconnaît la nature humaine avec ses lacunes, ses faiblesses et ses appétits inavoués. Il nous propose un idéal élevé, mais, faute de connaître l'homme concret, il mène à la ruine ceux qui le prennent pour guide. Son idéal nous berce d'illusions sur nous-mêmes et sur les autres, et nous fait voir « l'ange », mais nous cache « la bête ». Il gaspille notre vie en vagues aspirations au lieu de nous conduire aux véritables sources du mal. Le réaliste, de son côté, prend l'âme sous un scalpel, ne considère que les perversités de notre nature et en trace un tableau qui nous écœure : égoïsme humain, lâcheté, méchanceté, hypocrisie. A lire Schopenhauer, l'homme ne devient-il pas répugnant, voire même haïssable ? Ainsi, chez l'idéaliste nous trouvons l'amour des hommes, mais plein d'illusions puisqu'il est sans connaissance de la nature humaine, alors que chez le réaliste, il y a bien une vraie connaissance de l'homme, mais dénuée de toute charité et de tout sentiment de pitié. « Dans les relations humaines, dit Foerster, nous voyons ces deux types (l'idéaliste et le réaliste) se manifester puissamment ; d'un côté les champions enthousiastes de l'amour humain, mais dont l'enthousiasme repose sur l'ignorance des instincts, de la mesquinerie, de l'instabilité, de l'impulsivité de l'homme, de sorte que leurs espoirs et leurs plans se fondent sur l'illusion, de l'autre côté les esprits fort experts en science humaine, mais à qui justement leur perspicacité a fait perdre l'amour. » (18) Cependant, connaître et reconnaître le mal, signaler nos défaillances, tout cela ne servirait à rien si nous ne réagissions contre l'origine même du mal. Ce ne sont ni les choses, ni les institutions, ni les mécanismes sociaux qui sont responsables de nos fautes et de nos

(16) Cf. *Sch. u. Ch.*, p. 16.

(17) Foerster approuve Goethe qui écrit : « S'il (l'homme) s'élève et touche du crâne aux étoiles, ses pieds incertains ne touchent plus la terre, les nues et les vents se jouent de lui. Tient-il de tous ses os, bourrés de moëlle, au solide plancher de la terre, il n'arrive pas à s'égalér aux hêtres ni à la vigne. »

(18) Cf. *A.u.Fr.* Trad. franç. p. 42.

imperfections. Si le monde veut arriver à la vraie spiritualité, au progrès moral et social, il doit commencer par faire la critique de la raison individuelle.

RELIGION ET MORALITE

Alors que dans toutes les sciences, physiques, naturelles et sociologiques, on exige du savant de la compétence, le domaine des questions morales est exposé au bon vouloir et au caprice de chacun, sans qu'on lui impose ni culture spéciale, ni apprentissage déterminé, ni aptitudes propres. « Carlyle dit quelque part : « Vous parlez toujours de droits de l'homme : avez-vous jamais pensé aux forces de l'homme ? » De même, on pourrait dire à l'individualiste moderne : Vous parlez toujours de l'autonomie de l'individu, avez-vous jamais pensé à sa compétence ? et si ses moyens de connaissance sont réellement à la hauteur de cette tâche, peut-il trouver la relation profonde entre l'individu et la vie sociale, et, sans guide ni flambeau, connaître le fonds des choses ? » (1) Il s'agit donc de déterminer les conditions psychologiques nécessaires à la connaissance des vérités morales. L'individualisme moderne ignore que la condition *sine qua non* de toute compétence en matière morale est une profonde expérience de la vie et la liberté intérieure.

Tous les grands moralistes ont remarqué avec raison que l'homme est continuellement en proie à ses intérêts, à ses instincts et à ses passions, lesquels s'opposent à la réalisation effective de l'idéal moral. Le « moi est haïssable » disait Pascal. Nul progrès ne peut se faire sans sacrifice, sans esprit d'abnégation et sans maîtrise de soi. « Vraiment l'Antiquité qui demandait au véritable philosophe une dure période d'épreuves ascétiques et imposait au disciple de la sagesse, avant qu'il fût jugé digne et capable de pénétrer seulement jusqu'au seuil des vérités profondes, des vœux redoutables — l'Antiquité savait mieux que nous, modernes, ce qu'il faut de dures victoires sur la sensualité, la passion et la paresse, pour pouvoir penser et juger d'une façon vraiment indépendante de nos états subjectifs. C'est curieux : notre époque, qui ne peut pas s'empêcher de ramener toujours à des processus matériels tous les phénomènes spirituels, n'a pas d'yeux pour constater à quel point la raison individuelle est fondamentalement dépendante des excitations et des besoins des sens : on ne le voit pas parce qu'on ne veut pas le voir, car une telle constatation aurait des conséquences fatales

(1) Cf. *A.u.Fr.* Trad. franç. p. 4.

pour cette confiance en soi et cette adoration de soi que l'on célèbre comme la plus grande conquête des temps modernes. » (2)

Il est vrai que nous vivons encore dans cette atmosphère créée par le 18^e siècle et qui considère la raison humaine comme isolée du reste de l'organisme et pouvant atteindre toute seule les vérités morales. Prenons la littérature qui aborde le problème sexuel. Nous y distinguerons « deux groupes d'auteurs incompetents : d'abord des âmes pures et enthousiastes qui désirent ce qu'il y a de mieux et pourtant ne créent qu'une confusion tragique, parce qu'il leur manque la connaissance individuelle de la nature humaine et de la vie réelle... Aussi tous les projets et propositions ne comptent-ils jamais avec l'homme véritable, et ils nous précipitent d'autant plus avant dans la servitude que leurs théories nous entraînent plus haut vers le ciel et nous éloignent davantage de la véritable connaissance et éducation de nous-mêmes... L'autre groupe principal des incompetents renferme des êtres qui certainement ont l'expérience des puissances sensuelles, mais ne sont pas arrivés à les maîtriser. C'est de ceux-là que vient cette espèce de littérature sexuelle dont, tout de suite, nous sommes obligés de nous dire : ce n'est pas ici la libre raison qui parle, mais bien, consciemment ou inconsciemment, les besoins sensuels et toutes les imaginations et excitations érotiques. » (3) La plupart des écrivains ou psychologues qui, de nos jours, s'occupent du problème du mariage, de l'initiation sexuelle et de la coéducation n'ont pas conquis la liberté intérieure et la maîtrise totale de leurs instincts.

Chez la grande masse des hommes, la conscience individuelle est incapable de dégager les vérités morales. Faut-il pour cela la négliger ? Au contraire, elle peut même être un guide, mais à condition d'être corrigée, d'être illuminée par « une constante et pieuse confrontation avec les vérités sacrées et éprouvées dont elle est le représentant. » (4) Tout homme possède sa montre : il n'en faut pas moins qu'il la règle sur l'heure indiquée par les observatoires. Ne connaissant que des tranches de vie, nous n'arrivons pas à cette conception de la vie totale, à cette pensée universelle, que seuls la force morale du caractère et le don de soi peuvent donner ! L'homme génial est, comme le dit Schopenhauer, « excentrique », c'est-à-dire que, maître de lui-même et dominant ses appétits et ses passions, il atteint un monde supérieur, qu'il porte en lui, et se fait une conception désintéressée

(2) Cf. *M.S.P.S.*, p. 17-18.

(3) Cf. *M.S.P.S.*, p. 24-25.

(4) Cf. *M.S.P.S.*, p. 19.

de la vie, qui dépasse l'étroitesse de son horizon individuel. L'homme ordinaire, au contraire, va au jour le jour, « avec des pensées conçues à la légère, au gré de son expérience journalière ». (5)

Exiger l'expérience de la vie comme condition de la compétence en matière morale, ce n'est pas vouloir jouir de la vie, passer, par exemple, par tous les dérèglements pour acquérir le sens des réalités, mais c'est favoriser toutes les forces vives qui provoquent l'épanouissement de notre véritable personnalité. Les maîtres de la « vraie conception de la vie » sont ceux qui ont organisé leur vie psychique et résolu d'une façon éclatante tous les conflits tragiques entre les différentes forces vitales ; ce sont les héros, les ascètes, les saints. Connaisseurs d'hommes et maîtres de la charité, ils se sont élevés à cet amour supérieur qui comprend tout et reste toujours identique. Ils sont montés à Golgotha et, de même que le Christ, ont vaincu le monde » (6). Comme peu d'hommes ont atteint et atteignent la connaissance des véritables puissances vitales et la liberté de l'esprit en face des impulsions de la nature inférieure, Foerster estime qu'il existe une véritable « hiérarchie des âmes » en ce qui concerne la compétence et l'autorité en matière de morale. « On montrera au jeune homme, dit-il, qu'il est, dans la conscience des grands problèmes vitaux, une hiérarchie des âmes, que peuvent nous voiler pour un temps les doctrines abstraites, mais qui finit toujours par reparaitre, et qui nous offre les plus solides raisons de croire à une autorité religieuse et morale. » (7)

Au sommet de cette hiérarchie se place la personne du Christ, en qui se trouvent réalisées toutes les conditions re-

(5) Cf. *Au.Fr.*, trad. franç., p. 7. Cf. « L'illusion des modernes, leur foi prétentieuse dans la nature, si préjudiciable à la vérité, procède avant tout d'une insuffisante connaissance de soi-même, la culture extérieure et livresque les ayant détournés des sources fécondes de la révélation. Nous trouvons donc par cette observation élémentaire de la vie que l'homme de nature ordinaire est inapte à remplir les premières conditions de la connaissance et de la sagesse profondes, à savoir : l'intime contact avec les forces actives de la vie, l'affranchissement à l'égard des instincts et des impressions, une vie subjective intense, mais un esprit abordable aux excitations subjectives. » (*Au.Fr.*, trad. franç., p. 38).

(6) Cf. « Monter à Golgotha, ce n'est point seulement souffrir, mais revivre et ressouffrir toute l'opposition entre l'homme et Dieu, sans y abandonner ni Dieu ni l'homme ; c'est porter toute la souffrance et le péché de l'humanité pour triompher des causes intérieures du péché et de la souffrance. Celui seul qui a pénétré la vie à ce degré et vaincu le monde d'un point de vue encore supérieur à la réalité, celui-là seul pourrait donner une doctrine conforme à la réalité universelle. » (*A. u. Fr.*, trad. franç., p. 45.)

(7) Cf. *Au.Fr.*, trad. franç. p. 6.

quises par les problèmes de la morale. La vie a des fondements spirituels plus profonds que les réalités visibles et tangibles. Mais comment combler le fossé qui sépare le monde spirituel du monde sensible ? Ni l'idéaliste, ni le réaliste n'apportent des solutions positives à cette question. Seul le Christ nous apprend à vivre une vie réelle avec des hommes réels en les aimant d'un amour véritable et efficace. Celui qui veut connaître et sonder les problèmes moraux devra donc se mettre à l'école du Christ. C'est par la Croix que le sacrifice est devenu l'âme de la moralité et le symbole même de la vie. Le Christ est un grand réaliste et non un idéaliste qui se berce d'illusions ; il a uni ce qui paraissait inconciliable : la connaissance de l'homme et l'amour de l'homme, la puissance et la charité, la vérité et la vie. « Ce que la sagesse de Platon ne fait que balbutier, le Christ le complète. Par lui seulement, ce qui est la vie véritable est mis en pleine lumière ; il sait atteindre dans sa profondeur l'instinct rebelle de la vie : *« Ego sum vita »*, dit-il, et toutes les illusions du droit à vivre sa vie se trouvent jugées. Lorsque l'âme a reconnu sa vie éternelle, lorsqu'elle a compris ensuite, par une vue plus profonde, que son union avec le Christ lui permet d'avoir part à la vie même de Dieu, elle reconnaît aussi avec lucidité les véritables conditions de son développement sur terre et elle accomplit avec la joie de vivre et par amour de la liberté ce qu'elle faisait auparavant par pure obéissance à la loi ou ce qu'elle rejetait en s'insurgeant contre la loi. L'homme devient alors « une autre créature » ; le centre de gravité de sa vie et le sentiment qu'il a de lui-même sont reportés dans un monde tout différent de celui avec lequel il ne faisait autrefois qu'un et où il s'épanouissait orgueilleux et content de lui. Mais cette transformation, il est vrai, ne pouvait être obtenue simplement par la description de la vie véritable ; il fallait la complète réalisation de la Passion du Sauveur. » (8)

En rétablissant contre l'individualisme moderne l'autorité du Christ, Foerster défend le bien-fondé de la morale chrétienne. Depuis sa *« Jugendlehre »* (9), il n'a cessé de relever

(8) Cf. *Chr.u.M.L.*, p. 31-32. Cf. « Le Christ seul a réuni tout ce qui était inconciliable : la force et l'amour, l'humilité et la fermeté, la connaissance des hommes et l'amour des hommes, la Vérité et la Vie. » (id. p. 67.)

(9) Cf. p. 201, 678, et surtout le chapitre « *Religionslehre und ethische Lehre* » pp. 104-151. « Il est indéniable que la religion a apporté de puissantes inspirations et de précieux renforts au développement moral. Par contre la morale, à son tour, a apporté des forces décisives à la religion, et il est vrai que le contenu le plus profond de celle-ci provient des expériences morales de l'homme... On ne peut se dispenser de l'élément religieux pour le perfectionnement et l'affermissement de l'élément moral. » (p. 148.)

l'indispensable union de la morale et de la croyance religieuse. « Notre morale ressemble à une chaussée bien utile, bien large, bien sûre, qu'on fait traverser le pays, tout en faisant des coupes de plus en plus profondes dans les bois sacrés de la religion. Mais, au fur et à mesure que ces bois sacrés seront dévastés, leur importance pratique pour l'organisation morale de la société humaine se fera de nouveau sentir, et on comprendra que le monde moderne n'a rien pour les remplacer. Pour vaincre, même dans ce monde, l'âme ne saurait se contenter des motifs de ce monde. Il faut lui donner la conscience de sa force souveraine en face de la matière, de son origine supérieure, de sa destinée éternelle ; cela ne se fait que dans les bois sacrés. Eucken a insisté, avec raison, sur le fait que la religion chrétienne préconise avec le plus d'insistance l'indépendance de la vie spirituelle. Dans la formation du caractère, il s'agit précisément de cette autonomie de la vie spirituelle, qu'il faut défendre contre les empiétements de la matière. Sans la communication consciente de l'esprit humain avec sa source première, toutes les sanctions naturelles de ce monde ne peuvent suffire pour rendre vivante la conscience. » (10)

A vrai dire, notre vie morale pratique est encore fortement sous l'influence de la tradition chrétienne. Nietzsche ne disait-il pas : « Notre meilleur est peut-être un legs sentimental du passé. Le soleil est déjà couché, mais le soleil de notre vie en resplendit encore, lors même que nous ne le voyons plus. Dieu est mort, mais les hommes ne savent pas encore tout ce qui s'écroule avec la disparition de la croyance en Dieu. Cet événement inouï est toujours en marche. » L'incroyant moderne vit des fruits de l'arbre qu'il abat et déracine, car il obéit inconsciemment aux suggestions et aux croyances traditionnelles de notre passé religieux. Seul Nietzsche a poussé jusqu'au bout le principe individualiste : en voulant être conséquent, il est arrivé à la « transvaluation de toutes les valeurs ». D'autres penseurs se sont mis à son école, ont fait naître une abondante littérature et ont créé ainsi la mentalité moderne qui n'est qu'un immense chaos dans l'ordre des idées (11). La science elle-même a des fondements

(10) Cf. Communication au Congrès International d'Education Morale de La Haye (citée dans : « *La Nouvelle Journée* » n° 40, p. 243).

(11) A ce propos, Foerster cite la laïcisation de l'Ecole en France et la juge de la façon suivante : « Ce n'est qu'aujourd'hui que l'on commence vraiment à laïciser en France la morale laïque, c'est-à-dire, à la conformer à la raison individuelle ; résultat : l'anarchie complète dans les questions fondamentales sociales. Si la France continue de ce train, bientôt chaque maître de séminaire, chaque instituteur enseignera sa morale particulière, simple expression de son subjectivisme ; quant à l'enseignement de la morale, dans cet état

moraux et religieux, car elle exige la fermeté du caractère et l'amour de la vérité. « Dans notre science exacte, notre recherche historique, nos calculs scientifiques, qui ne voit le puissant capital de culture morale et d'idéalisme religieux qui en fait le fond ?... Que vienne à lui manquer cette force de conservation et de renouvellement, ce fond religieux et moral, on verra toute la culture scientifique décliner progressivement, sa conscience rigoureuse se négliger, sa généreuse aspiration vers la vérité s'atténuer, son sens des responsabilités s'émousser ; et, du même coup, la technique raffinée de notre travail scientifique se trouvera livrée aux plus pernicieuses influences des intérêts temporels et de l'instinct. » (12)

Si aujourd'hui, il y a un schisme entre la doctrine chrétienne et la civilisation moderne, il faut chercher la cause, non dans l'enseignement du Christ, mais dans notre individualisme, dans les lacunes et les défaillances de notre propre personnalité. C'est l'orgueil, l'adoration de notre « moi » et la présomption qui se placent entre le Christ et nous. La plupart des grandes vérités se heurtent à nos vues personnelles, parce que nous refusons de les admettre dans l'humilité, qui est pourtant la vertu indispensable à notre libération. « Il s'agit d'abord de cesser de croire en moi, dit Foerster, et de me pénétrer humblement de l'idée que j'attends de la lumière d'une intelligence supérieure ; ainsi.. dépouillé de mon moi, je deviens apte à la recevoir. Cette préalable « *desipseation* » prépare le terrain à la vie supérieure. Mais cette opération est nécessaire pour rompre certaines habitudes de mon esprit et l'influence de mes expériences, de mes théories, de tout ce qui n'est en vérité que l'expression de ma vue

de choses, il ne peut naturellement avoir d'autre effet que d'inciter la jeunesse à substituer à l'autorité fondée sur la religion la tradition et le consensus des sages, l'autorité laïque de ses propres sentiments individuels. Les défenseurs de la morale laïque ne cessent d'affirmer que la religion est ce qui sépare, mais ils oublient que la communauté des croyances morales emprunte encore sa force à l'idéal religieux, qui a pénétré notre système social, qu'un facteur de cette importance ne s'élimine pas ainsi du jour au lendemain, mais qu'il demeure, au contraire, jusque dans les milieux les plus affranchis, l'utile contrepoids à cet inévitable émiettement des opinions quand l'individu cherche logiquement à mettre en pratique sa morale privée. A constater déjà la pléthore des théories contradictoires qui encombrant aujourd'hui la littérature sexuelle, on peut prévoir que la morale laïque de demain sera incomparablement plus divisée que la foi religieuse. » (*A.u.Fr.*, tr. franç. p. 49-50.)

(12) *A.u.Fr.*, trad. franç., p. 114. Dans un article de 1907, Foerster écrivait : « La science peut considérer comme insuffisant et artificiel un document que nous utilisions jusqu'à présent comme un témoignage de foi, mais elle n'a pas le droit de toucher à la foi elle-même, qui repose sur des vérités plus profondes. » (« *Was kann die protestantische Pädagogik von der Katholischen Kirche lernen ?* » *Schweizerische theologische Zeitschrift*, 1907.)

unilatérale des choses, de mon insuffisance et, assez souvent, de maladives hérédités. Ce n'est pas moi qui dois juger la tradition divine, c'est par elle que je dois me laisser juger à nouveau. » (13) En disant donc « *Credo ut intelligam* », nous ne nous sacrifions pas nous-mêmes, mais uniquement notre orgueil et notre présomption.

(13) Cf. *A.u.Fr.* Cité par Constant : « *La Nouvelle Journée* » (n° 40, p. 171.)

LA PHILOSOPHIE DE LA « CULTURE ».

LE PROCES DE LA « CULTURE ALLEMANDE »

Il y eut, en ces dernières années peu de livres aussi discutés que l'ouvrage d'Oscar Spengler, intitulé : *« Der Untergang des Abendlandes »* (Le Déclin de l'Occident). L'auteur soutient la thèse que chaque civilisation parcourt le même cycle : une phase ascendante où prédominent les activités intuitives et les forces créatrices qui donnent naissance à la « culture », et une phase de décadence, caractérisée par la prédominance de plus en plus envahissante de l'activité scientifique, de la technique, de l'organisation matérielle et de ce qu'on appelle « progrès », et à laquelle Spengler réserve le nom de « civilisation » : l'Occident, où règnent la rationalisation, l'industrialisme et l'urbanisme, est arrivé à ce stade de décadence. Foerster a précisé sa pensée sur la thèse de Spengler dans une conférence faite à Zurich. « Si l'on se place au point de vue extra-chrétien, dit-il, alors Spengler a raison, et ce qu'il dit n'est que la conséquence de ce que moi-même j'ai toujours écrit. » (1)

En effet, l'idée directrice de l'œuvre de Foerster est que l'individualisme, issu de la Renaissance, est à l'origine de notre crise actuelle. Après l'avoir combattu dans le domaine moral, Foerster le poursuit et le critique sur le terrain social, et trace de la civilisation moderne un sombre tableau (2). Les hommes et les groupements sociaux ne se comprennent plus, ne s'entendent plus ; ils se sont réciproquement enfermés dans leur « tour d'ivoire » ; il n'y a plus de hiérarchie des vérités, car nous ne connaissons plus de vérité centrale et universelle. Par goût du confortable, on se laisse vivre et mener par d'autres ; « âme de sable », selon l'expression de Marcelle Tynaire,

(1) Cf. *« Der Sinn der gegenwärtigen Krisis des Abendlandes. »* (*Das neue Reich*, n° 38.)

(2) Cf. F. W. Foerster : *« Deutsche Jugend und Weltkrieg »* p. 128.

l'homme n'a plus aucune stabilité morale ; il évite l'effort personnel, accepte facilement les idées sociales ou politiques qui défendent le mieux ses intérêts, et rêve d'acquérir le plus vite une grande fortune avec le moins de travail possible, afin de jouir le plus longtemps possible. La civilisation moderne ne tend qu'à satisfaire avec un raffinement inouï le côté matériel de la nature humaine et plonge l'homme dans une « véritable fièvre de convoitise ». C'est ce qui ressort clairement d'une série de phénomènes actuels, de signification très inquiétante, comme la moralité de la jeunesse moderne, l'augmentation de la nervosité et l'anarchie sexuelle (3), dont les causes profondes n'ont nullement été vaincues.

Prenons la dépravation sexuelle toujours croissante ; les idéals anciens qui préconisaient la subordination des sens aux exigences de la vie spirituelle ont été battus en brèche et ébranlés. Les théories modernes d'origine naturaliste exigent un « accroissement de la vie » et condamnent toute discipline de soi-même et tout ascétisme. On proclame, surtout dans le monde féminin, le « droit à la vie sexuelle » et le culte de l'érotisme qui va jusqu'à répudier la loi de la fidélité conjugale et de la monogamie. Des médecins et des savants modernes affirment même que, « dans l'intérêt de la santé et de la force vitale de la race, il est d'une importance capitale que la procréation des enfants se fasse toujours dans un maximum de passion érotique, et que pour cette raison, les formes de vie commune des sexes doivent se plier à ce commandement d'être aussi facilement dissolubles que possible. » (4) On s'élève contre le sentiment de la pudeur dans lequel on voit une survivance du moyen âge, résidu de la « sombre doctrine du péché originel ». La psychanalyse de Freud, qui a mis en relief notre nature subconsciente où se trouve refoulée une grande partie de nos tendances affectives et sexuelles, a attiré encore davantage l'attention sur le domaine sexuel, au point d'en faire, comme le dit Ch. Blondel dans son livre « *La Psychanalyse* », « un système de psychologie et même de philosophie générale ».

(3) Cf. « Il nous manque les plus simples éléments de l'amour, de l'honnêteté, de la foi en un monde meilleur ; dans toutes les situations de la vie, nous sommes en lutte les uns contre les autres ; dans le milieu professionnel, dans la famille, et même dans les œuvres charitables on se hait, on s'envie, on se maudit et on se raille réciproquement, publiquement et en cachette... ; l'air est empesté de mensonges ; le plus souvent, on se ment à soi-même, car l'instinct de la valeur personnelle, développé à outrance, ne peut plus supporter une critique de soi-même et un examen de conscience. » (*Weltpolitik und Weltgewissen*, p. 6-8-9.)

(4) Cf. *M.S.P.S.*, p. 74.

Les hommes modernes ressemblent à ceux que nous dépeint Dante dans son « Enfer » : ils vivent dans « une atmosphère sans étoiles ». Dépourvus de caractère, ils ne sont protégés contre la passion du milieu et la tyrannie de l'esprit du temps par aucun idéal supérieur ; livrés aux séductions multiples, à leurs propres faiblesses, ils sont condamnés « au supplice infernal de leur propre veulerie ». « La force de Nietzsche dans son procès contre la culture moderne, c'est d'établir qu'elle est devenue le règne du philistin cultivé, de la médiocrité infatuée, qui se prennent pour le centre et le sens de toute culture et prétendent rayer de la vie tout ce qui sort de la plate évidence. Avec raison, Nietzsche intitule cette prétendue renaissance un « soulèvement populaire en faveur de la superficialité ». (5) L'individualisme a rompu en nous l'unité intérieure et fait naître les « rêves du matérialisme », le relâchement de l'obéissance et de l'esprit de sacrifice. « Chez l'homme moderne, il y a du baroque, mais sans étalage de sentiments pieux et sans regards levés au ciel. Contrairement à l'homme de l'ère baroque, les modernes regardent fixement en bas, mais avec la même obstination, la même pose figée et comme obtenue par un effort sur eux-mêmes. Leur matérialisme, en effet, n'est-il pas, en partie, une façon de se venger, inspirée par le dépit de se sentir, malgré tout, contraint à jeter parfois un regard craintif vers le Ciel ? Mais c'est, avant tout, la vie moderne mécanisée et rationalisée, ainsi que la suralimentation matérialiste, qui rend les hommes aveugles à l'égard de l'autre monde. Les croyants eux-mêmes, tout en ne s'en doutant pas, ne sont pas exempts d'esprit « baroque », de cette lésion interne qui paralyse la foi et restreint l'élan de l'âme. Leurs regards embrassent encore le ciel, très sincèrement, mais la puissance de la technique moderne de la vie, la « politique réaliste », la fièvre des affaires les étourdissent. Timides et effrayés, ils regardent l'abîme qui s'est ouvert entre le monde des traditions ancestrales et celui de l'orgueilleuse vie moderne, avec son goût de la domination, avec son aplomb imperturbable. » (6)

Dans le domaine politique et social, la confusion des esprits est telle que la vertu sert le vice, l'ordre le désordre, et que l'organisation favorise la destruction de la société. La libération de la personnalité humaine et le sacrifice de l'égoïsme individuel au bien général de la communauté, ces deux grandes forces de la civilisation, ont été lentement et secrètement mises au service de la grande oeuvre destruc-

(5) Cf. *A.u.Fr.*, trad. franç. p. 70.

(6) Cf. *E.L.M.F.*, p. 31-32.

trice de notre monde civilisé. « La tension entre les différents éléments opposés de notre vie culturelle est devenue si violente que le moindre conflit entre les passions surexcitées peut devenir un volcan dont la lave risque d'enfouir toute la culture humaine. » (7)

Nulle part, la confusion des vices et des vertus, la surévaluation de la technique, la foi en l'organisation n'a été aussi éclatante que dans le concept allemand de la « culture ». C'est une erreur de croire que des pédagogues comme Herbart ont formé la mentalité allemande ; tout au plus ont-ils influencé les programmes, les méthodes et la technique scolaires. Ce sont les philosophes et les hommes d'Etat prussiens comme Fichte, Hegel et Bismarck qui en furent les pères spirituels. Par ses « *Discours à la Nation Allemande* », Fichte a apporté à l'Allemagne la doctrine du « Nationalisme culturel ». Le signe distinctif de la nationalité allemande ne gît pas, selon lui, tant dans la race et dans les liens sociaux, que dans ses traditions intellectuelles, littéraires, artistiques, dans ses croyances, en un mot, dans sa « culture ». Celle-ci est l'âme de la nation et l'épanouissement de la vie de l'esprit. « Il est temps, dit Fichte, que sorte de l'obscurité et se découvre enfin au grand jour ce qui... constitue proprement ce que nous appelons le caractère allemand. Voici le principe de la discrimination : ou bien vous croyez à un principe originel chez l'Homme, à une liberté, à un perfectionnement et à une progression illimitée de notre espèce, ou bien vous ne croyez à rien de tout cela, vous avez même le sentiment ou l'intuition du contraire. Tous ceux qui portent en eux une vie créatrice et novatrice ou, à supposer que pareil don leur ait été refusé, du moins répudient ce qui n'est que vanité et attendent l'instant où le torrent de la Vie originelle les saisira à leur tour — ou même, s'ils n'en sont pas arrivés là, ceux qui ont cependant un pressentiment confus de la liberté et éprouvent pour elle, non de la haine ou de la peur, mais un sentiment d'amour — tous ceux-là font partie de l'Humanité primitive et, considérés comme peuple, constituent le Peuple primitif, le Peuple tout court, je veux dire : le Peuple Allemand... La nation qui portait jusqu'à ce jour le nom d'allemande n'a cessé de témoigner d'une activité créatrice et novatrice dans les domaines les plus divers. L'heure est enfin venue, où une philosophie pénétrée de part en part par la réflexion lui présentera le miroir où elle se reconnaîtra par une connaissance lucide et, du même coup, prendra nettement conscience de la mission dont elle ne portait jusqu'alors qu'un pressentiment confus, mais dont la Nature l'a

(7) Cf. J.J.J., p. 404.

investie. Un appel précis lui est adressé aujourd'hui pour qu'elle travaille désormais librement, avec calme et lucidité, à se parfaire selon le concept qu'elle s'est fait d'elle-même, à accomplir le devoir qui lui est tracé, à renouveler l'alliance et à fermer le cercle qui la séparera de ce qui n'est pas elle. Et voici d'après quel principe se fera cette exclusion : tous ceux qui croient à la réalité spirituelle et à la liberté de cette vie spirituelle, tous ceux qui croient à un éternel progrès dans la spiritualité par le moyen de la liberté, quels que soient par ailleurs leur pays d'origine et la langue qu'ils parlent, ils sont de notre race, ils font partie de notre peuple ou s'y rattacheront tôt ou tard. Tous ceux qui croient à un Être arrêté, ou à la régression, ou à une danse circulaire, ou même qui mettent au gouvernail du monde une Nature inanimée, quels que soient par ailleurs leur pays d'origine et la langue qu'ils parlent, ils ne sont pas Allemands, ils sont des étrangers pour nous, et il faut souhaiter qu'ils soient complètement retranchés de notre peuple. » (8) Cette citation explique bien le dogme du Nationalisme Allemand : l'Allemagne est la nation par excellence, le peuple de la « culture », qui est appelé à sauver le monde et à le dominer. (9)

Au fondement essentiellement national de la « culture », mis en relief par Fichte, Hegel, par la déification de

(8) Cité par Spenlé : *La pensée allemande*, p. 88-90.

(9) Cf. « Tous les siècles, tous les sages, tous les nobles cœurs qui ont jamais passé sur la terre lèvent leurs mains suppliantes vers l'Allemagne; la Providence elle-même et le plan divin de l'univers conjurent l'Allemagne de sauver son honneur et son existence... En vous, Allemands, se trouvent le germe de la perfection humaine et l'espoir de tout progrès. Si vous manquez à cette vocation, si vous périssez, alors disparaît, avec vous et pour tout le genre humain, tout espoir de se sauver du gouffre de la corruption... Par conséquent, il n'y a pas d'issue; si vous périssez, toute l'humanité périt sans espoir de jamais se relever. » (14. *Rede*, p. 252-254). De même, le Professeur K. W. Jurish (*Archiv für systematische Philosophie* 1916), par un système de courbes exprimant mathématiquement le développement social et moral des nations, prétendait démontrer la supériorité absolue du peuple allemand et son droit de dominer les autres. La « *Kultur* » est un mode supérieur de civilisation, grâce à la formation éducative (*Bildung*) qui crée la tendance à l'accomplissement des devoirs moraux. La moralité sociale est désignée par n (rapport de supériorité de la tendance au maintien de l'espèce sur la tendance au maintien de l'individu) et la valeur de moralité individuelle, composante par rapport à n , est E . D'après ses calculs, Jurish trouve que l'E allemand prenait en 1890 la valeur 1,36, et a dû, en 1915, dépasser 1,4, tandis que l'E anglais n'a pu à la même date, et à la faveur de la guerre, s'élever à plus de 1,05. Or, la supériorité de l'E, mesure de la « *Kultur* », fonde le droit à la domination. La puissance d'un peuple s'obtient en multipliant son E par le nombre V de sa population : ce produit $V \times E$ s'appelle Xapua.

l'Etat, ajouta le fondement politique. Selon lui, l'Etat est l'institution sociale suprême, la source de tout ce qu'il y a d'humain, le créateur de tout droit et de toute moralité... L'Etat allemand réalise cet idéal suprême d'autorité, il est maître absolu, tout-puissant sur les citoyens et les institutions; sa conservation et son bien-être, voilà sa loi suprême. Sans l'Etat, pas de civilisation, sans Nation, pas de « culture ». Tout ce qui profite à l'Etat est bien et tout ce qui lui est nuisible est mal : la conscience morale n'a pas à s'occuper des intérêts nationaux et politiques. (10) Quant à la « culture », elle est l'ensemble des créations du génie allemand, faites par et pour l'Etat. Essentiellement nationale, elle embrasse les conquêtes militaires, les œuvres intellectuelles, scientifiques et artistiques, et tout le développement de la vie de l'esprit.

Partant de ce concept de la « culture », Fichte préconisa une nouvelle orientation de la pédagogie allemande. « Qu'importe, dit-il, que les éléments de notre vie intellectuelle soient desséchés, que les liens de notre nationalité soient brisés et répandus partout en désordre, comme les ossements devant le prophète ; qu'importe que les orages ou le soleil brûlant des siècles les aient blanchis et desséchés : le souffle vital de la vie intellectuelle n'est pas encore éteint. Lui également animera à nouveau et ressoudra les membres morts de notre vie nationale, de sorte que notre nation renaîtra dans une gloire rayonnante et pleine de vie. » (11) Réunir les Allemands en un tout, dont les membres seront animés d'un même esprit : tel est le but de l'éducation nationale. (12) Celle-ci

(10) Cf. « Dans sa vie privée, le prince est lié par la loi morale tout comme le plus humble de ses sujets. Dans ses rapports avec son peuple paisible, il est lié par la loi et par le droit, et il ne peut traiter personne que suivant le droit existant, bien que le droit de légiférer lui soit réservé. Mais dans ses rapports avec d'autres Etats, il n'existe plus ni droit, ni loi en dehors du droit du plus fort... Dans cette situation, le chef de l'Etat se trouve au-dessus des commandements de la morale individuelle, (il est placé) dans un ordre moral supérieur, dont le contenu matériel se résume dans ces paroles : *Salus et decus populi suprema lex esto*. » Fichte : *Ueber Macchiavelli als Schriftsteller (Staat und Volk*, p. 221).

(11) Cf. Fichte : *Ueber Macchiavelli als Schriftsteller (Staat und Volk*, p. 54).

(12) Cf. Fichte : op. cit., p. 16. L'idée d'une éducation nationale a occupé la première place dans l'œuvre de Fichte. « Les Allemands, dit-il, doivent commencer par se faire eux-mêmes consciemment — *sich selbst mit Bewusstsein machen* —. C'est à quoi tend l'éducation. Et Fichte ne rêve rien de moins que la création de véritables colonies scolaires, loin des villes, loin du bruit du monde, loin du « siècle » et de sa corruption, sortes de cloîtres pédagogiques où les enfants, arrachés dès leur plus jeune âge à leur famille, sous la direction de maîtres, eux aussi complètement retranchés du monde, seraient formés selon les principes d'une pédagogie toute spartiate. C'est la mainmise,

fera de chaque enfant un membre actif de la communauté, un protagoniste intelligent de la culture allemande, en un mot, un « pur Allemand ». Cette conception de l'éducation explique toute une série de faits caractéristiques de la pédagogie allemande : l'instruction obligatoire, la hiérarchie des branches d'enseignement qui ne sont pas uniquement des « matériaux d'études et d'information », mais qui possèdent une valeur intrinsèque, en tant que créations de la vie nationale, enfin la conception élevée du corps professoral. « Envisagé du seul point de vue individualiste, l'enseignement est simplement une occupation, une profession, un gagne-pain. Du point de vue national, au contraire, l'enseignement devient une fonction, une vocation, une grande mission nationale. Instituteurs et professeurs deviennent les pères spirituels de la jeune génération, les gardiens, les régisseurs, les distributeurs du grand capital intellectuel qui appartient à la nation... Les élèves et les étudiants ne sont pas seulement des jeunes gens qui aspirent au terme de leur croissance en attendant une situation sociale ; ils ne sont pas uniquement la clientèle d'une école, les pupilles des maîtres, les enfants d'une famille, la postérité d'une classe sociale. Ils sont, en premier lieu, les héritiers du capital national, du passé, les membres futurs d'un peuple et accourent à la source sublime de la culture pour y renaître spirituellement, pour sortir du misérable état naturel de leur vie intellectuelle et être élevés à la superbe hauteur culturelle qu'ont atteinte leurs aïeux au prix d'un travail séculaire. » (13) C'est en grande partie cette conscience du sentiment national qui explique pourquoi les Allemands attachent tant d'importance à leurs écoles et surtout à leurs universités (14). De là, leur enthousiasme pour

la plus formidable qui se puisse imaginer, de l'Etat sur la conscience intime de l'être humain, avant tout éveil de sa personnalité et de sa réflexion critique, en vue de le façonner, de le pétrir, littéralement de le « faire », conformément à un plan national arrêté d'avance. » (Cf. Spenlé : *La pensée allemande*, p. 93.)

(13) Cf. de Hovre : *Essai de philosophie pédagogique*, p. 241-242.

(14) Cf. « Il n'existe pas de science, pas de doctrine de l'individu, du particulier. La Doctrine et la science embrassent l'universel. Or, en considérant constamment l'éducation comme un système organique dans leur vie nationale, les Allemands tinrent sans cesse le regard fixé sur le domaine universel de l'éducation, sur sa structure générale, sur toute la portée de l'ensemble du système scolaire et sur le lien réciproque entre l'éducation et les autres institutions politiques et sociales. Pour eux, l'éducation était la fontaine de Jouvence de leur vie nationale, le pouvoir magique qui fait que la nation, tel un Phénix, naît indéfiniment de ses cendres, le marteau qui forge la nation en une unité, l'œuvre qui éternise le passé, vivifie le présent et assure l'avenir. Par cette intuition, ils se virent forcés de considérer toujours l'éducation, non seulement comme une tâche pratique du présent, mais comme un problème important qui toujours apparaissait derrière tous

les théories pédagogiques, pour les études et pour les sciences ; de là leur respect pour le savant, leur insatiable désir de connaître et de savoir, leur patience et leur esprit de méthode. L'Etat étant l'incarnation du «*Deutschtum*», il s'ensuit que l'éducation se fait pour l'Etat et par l'Etat ; pour l'Etat, en ce sens que l'éducation formera des Allemands possesseurs et propagateurs de la « culture », des citoyens fidèles ; par l'Etat, car lui seul peut assurer l'unité dans l'éducation de tous les Allemands, organiser celle-ci sur une base commune et la centraliser.

Dans son livre «*Mein Kampf gegen das nationalistische und militaristische Deutschland*» (Mes combats à l'assaut du nationalisme et du militarisme allemand), ouvrage que M. Ruysen a appelé « un livre héroïque », (15) F. W. Foerster a adressé des critiques cinglantes à ce concept allemand de la culture. « Le peuple allemand, dit-il, a construit un télescope géant, mais à travers cet instrument, il ne voit briller qu'une seule étoile : l'étoile allemande. » (16) L'idolâtrie de la nation, l'égoïsme national a entraîné non seulement un aveuglement général et l'absence de tout sens de la réalité, mais aussi, et surtout, ce militarisme qui fit « qu'en Allemagne le militaire était le représentant le plus élevé de l'humanité ». Le soldat primait l'homme, l'esprit militaire était au-dessus de l'esprit civil. Le dogme de la toute-puissance et de la souveraineté absolue de l'Etat, le culte du militarisme ont conduit l'Allemagne à un véritable « matérialisme politique » et à une politique d'égoïsme violent. « Rien d'étonnant si l'époque du matérialisme se confond avec l'époque de la politique de la force. » (17) Les Allemands « ont tiré les dernières conséquences de la doctrine des droits souverains de l'égoïsme et des traditions violentes du machiavé-

les problèmes de la vie de l'esprit. » (De Hovre, op. cit., p. 243.) Un article du *Lokalanzeiger*, reproduit en mars 1918 dans l'*Educational Review*, donne les chiffres des dépenses allemandes pour l'éducation en 1911 : 878 millions de marks contre 364 en Angleterre et 261 en France.

(15) Cf. nos 3-4 de *La Paix par le Droit*.

(16) Cf. M. K., p. 31. En 1896, Foerster écrivait déjà : « On ne saurait nier que notre démoralisation intérieure vient de cette adoration du succès qui s'est généralisée dans le peuple grisé par la gloire du fer et du sang. Quand l'esprit n'apprécie plus la solidarité du monde civilisé, quand l'idole du nationalisme a pris sur l'autel la place de l'humanitarisme, la nation perd l'idéal moral qui élève l'individu au-dessus de l'intérêt particulier. La puissance nationale seule s'ennoblit par nos aspirations. Elle tient en éveil en nous la bête de la violence, elle nous empêche de mettre notre bonheur en accord avec le bonheur des autres et introduit l'envie brutale dans tous les rapports humains. »

(17) Cf. P. E., p. 243.

lisme » ; ils ont été « en politique les théoriciens systématiques du « droit de la force ». (18)

Pour eux, la culture unilatérale de l'intelligence a entraîné un développement exagéré de la technique et de l'organisation matérielle. « Les Prussiens ont surévalué la technique de l'organisation et méconnu l'importance organisatrice du facteur moral » (19). Ils se sont consacrés aux études, dans l'espoir que la science pourrait organiser les devoirs de la vie personnelle et sociale. La « culture » devint culture de caserne, par suite du militarisme, culture d'usine, par suite de la technique, culture livresque, par suite de la fausse conception de l'école. L'homme vivant et concret ne fut plus qu'un fantôme, car il devait s'incliner devant l'organisation mécanique ; la conscience collective se substituait à la conscience individuelle ; la nature fut placée au-dessus de l'esprit, la machine au-dessus de l'homme, le savoir au-dessus de l'éducation. Nulle part comme en Allemagne les institutions étatistes et militaires n'ont su attirer tant de forces morales, de discipline et de vertus d'origine chrétienne, mais mises au profit d'un nationalisme isolateur et d'un culte voué à l'Etat et à la force, et supérieurement développées au service de l'anarchie morale. « Le secret de l'éphémère et gigantesque développement de la force de l'Allemagne, de son étonnante persévérance comme de sa confiance en elle-même, réside dans ce fait que nous n'avons pas affaire seulement au « paganisme prussien », mais à « l'*anima christiana* » tombée dans l'adoration de l'Antéchrist ; à l'idéalisme le plus élevé, égaré dans le naturalisme de l'esprit de violence ; à la plus pure morale, ravalée au niveau d'une immoralité systématique et organisée. Il y a toujours eu de la grossièreté de par le monde — mais ce qu'on appelle « mentalité allemande » ne vient pas de ce que le type grossier et inférieur ait été plus fort et plus nombreux en Allemagne qu'ailleurs. Non, ce qui a provoqué l'isolement de notre nation dans le domaine politique, ce fut la solidarité du type supérieur avec l'inférieur, la foi ardente et tragique des idéalistes dans l'impuissance des facteurs idéaux, le doute des honnêtes gens quant à la légitimité de leur propre honnêteté. » (20)

(18) Cf. *M. K.*, trad. franç., p. 48. Cf. « Jeune docteur, dit Foerster, je fus appelé en 1895 à la rédaction d'une revue hebdomadaire : *Ethische Kultur*. Cette situation et mon activité dans le mouvement éthique me permirent d'étudier pendant six ans l'influence de l'esprit bismarckien sur la vie politique du peuple allemand à l'intérieur comme à l'extérieur. C'est l'observation des suites de cette politique d'égoïsme violent qui m'a ouvert les yeux sur l'existence réelle des forces morales et des bases spirituelles de la vie en général. » (p. 5).

(19) Cf. *M. K.*, p. 237.

(20) *M. K.*, trad. franç., p. 149.

CIVILISATION ET « CULTURE »

Bien avant F. W. Foerster, J. H. Langbehn avait déjà lancé un cinglant réquisitoire contre la « culture » et l'éducation allemandes dans son ouvrage, paru en 1890, *« Rembrandt als Erzieher »*. Ce livre, qui plaide avec force en faveur d'une éducation esthétique et d'une solide formation du caractère, est particulièrement intéressant, parce que, avec un inflexible amour de la vérité, l'auteur examine l'art, la science, la « culture » et l'éducation allemandes, et il en flétrit les vices. (1) « On a parlé, dit-il, d'un « Dieu des Allemands », mais il y a également un « démon des Allemands ». Ce démon, c'est la veulerie. » (2) En Allemagne, le savant a tué l'homme et le savoir a subjugué l'esprit. « Autrefois on pensait d'une façon macroscopique, on considérait tout à vol d'oiseau ; à présent, on voit tout dans une perspective de grenouille ; on doit réapprendre à voir selon une perspective humaine. Dans le moulin du spécialisme, l'individualité humaine est pulvérisée. » (3) « Le savant allemand se pétrifie comme la femme de Loth ; il se replie sur sa spécialité et devient un répertoire ambulante. » (4) Le savoir, en asservissant l'esprit et la conscience, sacrifie l'éducation à l'instruction. « La formation allemande repose simplement sur une base scientifique, ou mieux, sur une simple base intellectuelle : là gît sa force apparente, mais aussi sa faiblesse réelle. C'est une formation où le cœur ne trouve pas de place et où il s'endurcit. » (5)

Pour Langbehn, l'Allemagne est en pleine période de décadence. Elle a besoin d'une « troisième Réforme » qui devra mettre dans son cœur plus de vie, dans sa « culture » plus d'âme, dans son germanisme plus d'humanité et de christia-

(1) En 1923, parut la 60^e édition (Leipzig, Hirschfeld), et ce n'est qu'après sa mort que l'on connut officiellement la véritable identité de l'auteur, car l'ouvrage parut sous le pseudonyme : « Un Allemand ». La personnalité de Langbehn exerça d'ailleurs sur Foerster une profonde influence, notamment sur l'évolution de ses idées religieuses. Langbehn fut un converti ; en 1900, c'est-à-dire après la première édition de son livre, il se convertit au catholicisme. Notons enfin qu'il fut l'ami intime de Mgr. Keppler, et que c'est sous son influence que ce dernier écrivit son ouvrage remarquable : *« Mehr Freude »*.

(2) Cf. Langbehn : *Rembrandt als Erzieher*, p. 380.

(3) Cf. Langbehn : Op. cit., p. 113.

(4) Cf. Langbehn : Op. cit., p. 268.

(5) Cf. Langbehn : Op. cit., p. 267. Cf. « Nulle part l'âme de la jeunesse n'est maltraitée comme en Allemagne... Des hommes, et non des mesures, doivent être le fondement de la réforme pédagogique. » (p. 314). « A l'avenir, l'Allemand devra défendre ses enfants contre le Moloch d'une fausse formation. » (p. 313).

nisme. «L'Allemand a besoin de redevenir homme». Pour cela, il lui faut une grande personnalité qui favorise le retour vers la véritable vie de l'esprit; cette personnalité, Langbehn la découvre dans Rembrandt, « le plus grand artiste allemand », la personnification de l'«humanisme chrétien» dans la culture, dans la science et dans l'art. En humanisant et en christianisant l'idéal éducatif, l'école deviendra de nouveau un moyen, ayant comme but la formation de la personnalité. « Une foi fidèle et forte en la vraie humanité est seule en état de rendre notre vie nationale florissante » (6), car l'« homme formé sainement et noblement est la plus belle oeuvre d'art de la terre ». (7) « Etre un véritable Allemand, c'est être sérieux, pieux, c'est servir Dieu et le divin, c'est vivre. » (8)

Nul doute que ces idées de Langbehn, cette impitoyable critique de la mentalité allemande, laissèrent une empreinte profonde dans l'esprit de Foerster auquel ses expériences personnelles, sociales et politiques, firent apparaître un concept nouveau de la « culture », fort différent de celui du peuple allemand. Partant de l'idée que « là où le souci du salut de l'âme n'occupe pas le centre de la pensée, il n'y a pas de culture possible », Foerster établit une distinction très nette entre « civilisation » et « culture ». La civilisation est la maîtrise sur le monde extérieur, sur la nature et sur les faits visibles et tangibles par les moyens de la science et de la technique; en d'autres termes, c'est une culture mécanique, extérieure, « sans âme », comme la culture moderne. Bien différente est la vraie culture, qui est essentiellement d'ordre moral, et qui est culture de la conscience, du coeur et du caractère. « Culture est subordination » de chacun des besoins individuels à des forces spirituelles qui assurent à l'homme la maîtrise de sa propre nature (9). « Civilisation sans culture, technique sans charité, forment une «tour de Babel» (10). Ainsi compris, le concept de la « culture » revêt deux formes: culture de l'esprit et de l'âme, lorsqu'il s'agit uniquement de l'individu; et culture sociale, lorsqu'il s'adresse à des groupes sociaux. « Culture est répression de l'égoïsme et respect des droits d'au-

(6) Cf. Langbehn : Op. cit., p. 333.

(7) Cf. Langbehn : Op. cit., p. 111.

(8) Cf. Langbehn : Op. cit., p. 380. « Un art sans base morale est voué à la décadence. » (p. 27). « La science se dessèche quand elle n'est pas pratiquée par des caractères moraux. » (p. 29). « La Science doit retourner à Dieu..., à l'art. » (p. 136). « Notre reconnaissance doit se faire dans le Christ. » (p. 379).

(9) Cf. *JgdL*, p. 3.

(10) Cf. *Deutsche Jugend und Weltkrieg*, p. 216.

trui... (11) Elle n'a pour fin ni l'Etat, ni la nation, ni la technique, mais, individuelle ou sociale, elle a son fondement dernier dans l'âme, dans la conscience morale.

L'homme moderne n'est parvenu qu'à une culture de façade, car sa conquête du monde extérieur a laissé en friche son for intérieur. Qu'il se rappelle que le véritable individualisme fut éveillé par la doctrine de l'âme immortelle et qu'il a jailli de la lutte de la conscience chrétienne contre la contrainte collective ! N'étaient-ce pas les martyrs qui ont ouvert la voie à cette libération de la personnalité ? L'individu semble oublier aujourd'hui l'histoire de son émancipation, et il réclame des droits sans limites pour amoindrir sans cesse ses devoirs et ses responsabilités. « Tous ceux qui aujourd'hui, effrayés et indignés qu'un nouveau césarisme irrésistible foule aux pieds les célèbres « droits de l'homme » aussi bien que la dignité de la personnalité humaine, et qu'une nouvelle barbarie marche sans scrupules sur tout ce qui semblait être une conquête bien assurée de la civilisation — tous ceux-là n'ont pas encore compris que leur vin venait de très loin — de cette vigne céleste dont la destruction était leur but même et celui de leurs parents et de leurs ancêtres — au nom d'une liberté et d'une égalité dont ils avaient oublié les fondements religieux et moraux ainsi que les limites salutaires. Toute véritable liberté sur terre ne provient que de la libération proclamée et vécue par le Christ..., toute véritable fraternité ne provient que de la victoire de la Croix sur l'homme rempli exclusivement de soi-même et de ses propres exigences. Et toute tentative en vue de réaliser la liberté politique sans que les conditions religieuses et morales en soient remplies aboutira inévitablement au césarisme. C'est le sort des révolutions qui ne sont pas fondées sur la connaissance de la nature humaine. » (12)

De même que la morale trouve son couronnement dans le Christ, de même la « culture » moderne, désemparée et corrompue, trouve en lui son véritable sens, son universalité, son unité et sa fin. « Seule une profonde renaissance religieuse, une « *instauratio* » radicale de la culture dans le Christ, seule une puissante concentration de toutes les forces de la vie sur « *l'unum necessarium* » (l'unique nécessaire) peut engendrer une véritable et profonde renaissance de toute notre culture, un réveil de notre nature pour ce qui est essentiel et ce qui est accessoire, pour la hiérarchie des biens de la vie. La sagesse moderne est elle-même un chaos et, par con-

(11) Cf. *Die Menschheit*, n° 35, p. 23.

(12) Cf. *Ch. u. M. L.*, trad. franç.

séquent, elle ne peut organiser le chaos. » (13) La vie spirituelle et sociale de l'homme a son fondement dernier dans l'âme et dans la conscience, et n'a de valeur que pour autant qu'elle repose sur des fondements moraux et religieux. Ainsi, la « culture » doit refléter le même dynamisme que celui de l'âme et de la conscience elle-même, et être chrétienne, car le christianisme seul permet de trouver une solution positive aux divers problèmes de la vie moderne. « Toute vie qui devient libre et qui ne s'épanouit pas en une obéissance nouvelle et supérieure est sans valeur. Celui qui, en toute sincérité, obéit à Dieu, possède plus de culture et plus de liberté que « l'esprit fort », dont la vie s'inspire de son pauvre « moi », sans s'appuyer sur quelque chose de plus grand et de plus élevé. » (14)

Il serait intéressant de tracer un parallèle entre ces idées de Foerster et les vues de Benjamin Kidd ; elles s'accordent en bien des points, et la conception de la « culture » de Foerster trahit souvent l'empreinte du sociologue anglais. (15) Selon Kidd, la science, dont on attendait le progrès moral et social, et qui devait remplacer la religion, a trompé toutes nos espérances et a fait faillite. Les connaissances intellectuelles, scientifiques et artistiques, l'instruction et l'éducation se sont faites en marge de tout idéal moral et religieux. L'humanité est tombée dans une « conception païenne de la vie et de la morale » d'où est sortie la « révolution mondiale de 1914 ». De nos jours, « les plus simples institutions et formes religieuses des peuples primitifs sont étudiées et fouillées, pesées et examinées dans leur signification sociale... Mais la sociologie moderne reste muette lorsqu'il s'agit de la foi chrétienne des peuples occidentaux et de la signification sociale de ce système de foi » (16). Même si la science est le but de nos études ou un objet de notre dévouement, elle n'est qu'un moyen et non une fin, car elle est incapable de nous fixer sur le but et le sens de la vie. Au-dessus de la vé-

(13) Cf. Article sur la « *Jugendkultur* » du Dr Wyneken (*Süd-deutsche Monatshefte*, mai 1914).

(14) Cf. J. J. J., p. 372. « L'homme est un explosif et non un « être social » comme le croyait Aristote; sans la dictature de la Croix, la société tombera dans l'anarchie et ensuite sous la dictature de César... C'est des droits de l'homme qui ne sont pas ancrés dans les droits divins, ni éclairés et purifiés par le Christ, que proviennent, semant la frayeur, toute l'imagination et tout l'égoïsme de l'homme-animal et, partant, la guerre de tous contre tous. » (Cf. *Die Folgen des Weltkrieges treten zu Tage*. » Z., août 1930.)

(15) Dans une lettre à l'auteur, datée du 27. 3. 1936, Foerster écrit : « Kidd a beaucoup influencé mes opinions sociales. »

(16) Cf. *Principles of Civilisation*, p. XIII.

rité scientifique, il y a la vertu, la conscience, le monde de la religion et de la morale.

La civilisation n'existe que lorsque l'individu renonce à soi, sacrifie ses intérêts personnels et prend à cœur ceux de la collectivité. « Les qualités qui peuvent contribuer le plus efficacement à l'énergie sociale peuvent être résumées dans le seul mot « respect ». Ce qui en découle, c'est une grande force spirituelle, l'esprit d'initiative, la persévérance et la concentration dans le travail, l'humilité du cœur et de l'esprit, et la conscience du devoir. » « Ni la couleur, ni la race, ni la descendance, ni l'aptitude intellectuelle ne décident de la supériorité ou de l'infériorité d'un peuple, mais bien son caractère éthico-religieux, une vie familiale pure, l'honnêteté dans les relations, les idées morales supérieures, la simplicité des mœurs, le courage, la sincérité, la santé et la modération dans le jugement, qualités qui influent autant sur le caractère que sur l'intelligence; bref, le niveau moral d'un peuple, voilà la pierre de touche de son avenir. » (17) Si l'homme a été amené à renoncer à son propre intérêt et à son amour-propre pour autrui, il ne le doit ni à son intelligence, ni à sa raison, qui, par nature, se mettent au service de l'égoïsme et de l'intérêt personnel, mais à la religion qui par la promesse de la Résurrection adoucit pour l'homme la loi du sacrifice. Aussi, le Christianisme est-il la plus puissante force sociale et le principe vital de notre civilisation occidentale.

S'engageant sur le terrain pédagogique, Kidd exige que l'éducation inspire à l'enfant l'enthousiasme pour les biens collectifs et l'esprit de sacrifice. « L'origine, l'existence et les causes du progrès de la civilisation, dit-il, se trouvent dans la passion de l'idéal. C'est par cette faculté que l'esprit se hausse à l'universel. C'est par son aptitude à éprouver la passion de l'idéal, et non par sa raison raisonnante, que l'homme se rapproche de Dieu et se distingue de la brute. » (18) On verra, dans un chapitre suivant, la place que, de son côté, Foerster saura réserver à l'idéal dans son système pédagogique, et le rôle qu'il lui assignera, à côté d'autres moyens éducatifs, telles que les pratiques ascétiques dans la formation du caractère de l'enfant.

(17) Cf. *Social Evolution*, p. 291 et 327-330.

(18) Cf. *The Science of Power*, p. 126. « Le fait dominant de l'évolution sociale est que la science de la puissance en civilisation est la science de la passion pour l'idéal. La passion de l'idéal est la recherche du perfectionnement. » (id., p. 151).

LE PRINCIPE FEDERALISTE

L'originalité du concept de la « culture » chez Foerster, par rapport à l'idée que s'en font Langbehn ou Kidd, est son appel au principe fédéraliste. Ce principe, Foerster l'a trouvé chez le publiciste allemand Constantin Frantz (1) dont il remit en honneur et en vogue les principaux écrits.

Né, en 1817, comme fils d'un pasteur protestant, Frantz n'avait pas tardé à faire apprécier son talent de publiciste par les milieux gouvernementaux prussiens et autrichiens. Il avait d'abord partagé les idées de Fichte et de Hegel, mais, trouvant dans la philosophie de Schelling la réconciliation de la science et de la foi, il inclina vers une profonde religiosité. Par ses voyages, il avait eu maintes occasions d'observer et d'étudier la vie politique des peuples, de sorte qu'il rompit avec Bismarck, qui fut longtemps son protecteur et son ami lorsque celui-ci, en 1886, orienta sa politique vers l'unification de l'empire allemand.

Pour Frantz, la grande faute de la politique bismarckienne fut la méconnaissance fondamentale de la véritable mission historique et culturelle de l'Allemagne. Le problème allemand est essentiellement un problème européen. « Quiconque veut bien comprendre la question allemande, dit-il, doit la considérer à la lumière de la politique européenne, après avoir acquis une vue large et juste pour concevoir d'une façon universelle les grands facteurs mondiaux, auxquels les affaires allemandes se trouvent indissolublement liées. La question allemande, pour peu qu'on l'approfondisse, se révèle, sous tous les aspects, une question européenne. » (2) Depuis Charlemagne, l'Allemagne ne s'est jamais constituée comme un Etat national, encadré par des frontières naturelles et géographiques ; elle s'est toujours développée au contact des nations voisines et par l'union des peuples allemands qui ont gardé chacun leur caractère individuel. Aussi son rôle est-il celui d'un « médiateur » entre les divers peuples d'Europe, en première ligne entre l'Est et l'Ouest, comme au moyen âge. L'Allemagne ne peut jouer ce rôle et remplir sa « mission » universelle que si elle conserve sa structure fédérative. Frantz désire donc qu'elle devienne une « alliance de peuples au centre de l'Europe », qui, se plaçant

(1) Constantin Frantz est né le 12 septembre 1817, et est mort le 2 mai 1897 à Dresden-Blasewitz.

(2) Cité par Foerster : *La Politique Mondiale du Vatican*. (Synthesis I, 1936. p. 23.)

sur une base purement défensive, soit assez forte pour tenir en échec les tendances impérialistes de la France et de la Russie. Une telle alliance témoignerait de la grandeur du peuple allemand, lui garantirait une place d'honneur et assurerait la paix au monde. Si l'Allemagne renonce à ce rôle de médiateur, elle devient nécessairement un Etat national « fermé », tous les peuples de l'Europe entreraient alors en lutte et, dans ce cas, la nation allemande ne pourra garder sa situation vis-à-vis de ses voisins, qu'en prenant elle-même les armes.

Que le peuple allemand se soit laissé entraîner loin de sa mission véritable, que l'esprit du militarisme prussien ait jeté ce peuple sur les voies d'un impérialisme outré, c'est la suite de la politique de Bismarck, que Frantz qualifie de machiavélisme, d'imitation de Cavour et de Louis-Napoléon. Devenue un Etat centralisé, l'Allemagne s'est détachée de sa vieille tradition internationale et supranationale. Au lieu d'écarter l'ancienne alliance, il aurait fallu l'étendre, la fortifier, en faire un véritable corps au centre de l'Europe. Elle aurait constitué la base d'un système de paix européenne, alors que le système de 1866 fait un « champ d'exercice » de tout le continent ». « Le nouvel empire, dit C. Frantz, est sorti des casernes berlinoises. Au lieu de former le rempart de la paix de l'Europe, il est devenu la pierre angulaire de son système de guerre. Nous avons assurément acquis la gloire de voir tous les peuples étudier nos organisations militaires, et Krupp devenir une firme mondiale. Si cela était la mission mondiale de l'Allemagne, nous serions arrivés heureusement au but. Si, au contraire, le rôle de l'Allemagne est de devenir le centre d'une confédération européenne, nous sommes poussés actuellement dans une direction qui nous éloigne toujours davantage de ce but... La maxime despotique : *Oderint dum metuant*, pourrait peut-être un jour provoquer une grande coalition contre le nouvel empire (3).. Non, ce n'est pas de cette manière que l'Allemagne doit préparer la paix ; il ne faut pas qu'elle provoque les instincts violents de ses voisins en voulant recourir elle-même à la violence. Elle doit, au contraire, maintenir et fortifier le sens universel du droit, condition première et indispensable de la paix européenne. L'Allemagne doit être le point d'appui du Droit européen et donner avant tout l'exemple du respect du Droit » (4). Se fondant sur la vieille tradition « supra-nationale » de l'Empire Allemand, Constantin Frantz est convaincu que la politique étatiste et nationale de Bismarck est transitoire. Il reconnaît

(3) C. Frantz : *Das neue Deutschland*, p. 62 ss.

(4) Cf. M. K., trad. franç., p. 15-16.

explicitement que la mission des Allemands n'est pas de devenir des « fossoyeurs » (*Totengräber*) de l'Europe et que le jour viendra où elle devra faire place à une politique mondiale spécifiquement allemande.

Foerster reprit ces idées de Constantin Frantz dans un article intitulé : « *Bismarcks Werk im Lichte der grossdeutschen Kritik* » (5), que publia la « *Friedenswarte* » (1916), et dans lequel la tradition fédéraliste de la vieille Allemagne était jugée comme le « principe régulateur » de la politique internationale. Le fédéralisme, écrit-il, « unissait la liberté et l'unité », il personnifiait la réalité et la nécessité d'intérêts humains supranationaux — le nouvel empire, au contraire, est né de cet individualisme national et égoïste, c'est-à-dire de cet esprit foncièrement païen qui, depuis la Renaissance, s'est emparé de la pensée politique de l'humanité, qui a trouvé en Bismarck le représentant le plus génial, le plus conséquent, et qui, chez tous les peuples, devait conduire inévitablement à une catastrophe. Attaqué de toutes parts par les milieux nationalistes, Foerster défendit et précisa ses idées dans la presse, tant à la *Vossische Zeitung* qu'au *Berliner Tageblatt*, de même que dans des conférences et des exposés donnés à ses étudiants. Mais les professeurs de la Faculté de Philosophie de Munich, à l'unanimité, protestèrent par un blâme public contre ces « idées dont tout Allemand devait s'indigner ». Foerster dut se retirer en Suisse, et ses écrits furent censurés (6).

Le traité de Versailles lui ayant rendu la liberté de la parole, il se mit à la tête du pacifisme allemand (7) et, dans ses divers ouvrages et articles, essaya de raviver la tradition fédéraliste de l'Allemagne. « Seul, dit-il, celui qui aime son pays de tout son cœur et qui ne connaît pas de trésor plus précieux que les grandes traditions de l'âme allemande, peut prendre un intérêt passionné à fouiller les causes les plus intimes de la crise qui a rendu en quelque sorte l'Allemagne étrangère à elle-même ; seul un patriote fervent peut s'atta-

(5) Cet article parut plus tard dans l'important ouvrage : « *Politische Ethik und Politische Pädagogik* » sous le titre : « *Bismarcks Werk im Lichte der föderalistischen Kritik* ».

(6) Voici la déclaration de la Faculté : « Dans un article paru dans la « *Friedenswarte* » de Zurich, le professeur F. W. Foerster a émis sur Bismarck et l'Empire allemand... des opinions qui doivent indigner tout Allemand. La Faculté de Philosophie, section I, désapprouve à l'unanimité le fait qu'un de ses professeurs ait exprimé, en ces temps si graves et au-delà des frontières, de pareilles opinions et dans un ton si blessant, et ses membres s'opposeront énergiquement à tout essai de les répandre parmi la jeunesse étudiante. »

(7) Ses idées pacifistes seront étudiées dans un des chapitres suivants.

cher sans répit à définir cette crise en termes assez clairs pour ouvrir au lecteur l'intelligence de ce qu'il a observé ou vécu lui-même, sans peut-être le bien comprendre. Que j'aie été dénoncé comme « traître » par ceux qui sont animés de cet esprit non-allemand qui a conduit l'Allemagne à sa perte et qui l'a déshonorée aux yeux du monde, c'est pour moi simplement la preuve que ceux-là reconnaissent avec exactitude en moi un esprit ennemi du leur. Que j'aie été renié aussi par tous ceux qui sont aveuglés et dupés, tous ceux qui n'ont pas encore compris quelle est, en Allemagne, la source véritable de la trahison et en quel sens mes partisans sont les vrais défenseurs de la patrie, c'est là pour moi une révélation tragique de la phase actuelle de la vie allemande, mais rien ne saurait m'ébranler dans l'attitude que j'ai adoptée vis-à-vis de mon pays. Je reste invariablement convaincu que l'Allemagne ne peut se relever de son humiliation que si le vieil esprit allemand ressuscite et rejette toutes les pratiques du dernier demi-siècle comme on écarte un mauvais rêve. Nous ne pouvons relever la tête dans la liberté et dans la dignité, que si nous nous dégageons moralement de l'emprise du passé ; alors seulement nous cesserons d'être haïs, piétinés, humiliés. Rien ne m'enlèvera la conviction que ce que j'ai dit pour préparer cette conversion morale de l'Allemagne ne vient pas seulement de l'individualité isolée que je suis, mais jaillit des profondeurs mêmes de l'âme et de la conscience allemandes. Parce qu'il en est ainsi, je sais — j'en ai déjà les preuves — que je ne resterai pas seul, que je trouverai un écho de plus en plus sonore dans le peuple allemand. Car je crois fermement que l'âme allemande véritable n'est pas morte, elle dort seulement et fait un mauvais rêve ; je suis sûr que les cœurs, les consciences, les esprits égarés retrouveront un jour leur voie véritable et ressusciteront l'âme allemande dans ses profondeurs, expiant ainsi tout ce qui fut commis dans un moment de sombre folie, tout ce qui ne peut être réparé que par une renaissance spirituelle et non au prix de millions d'or. » (8) Et, plein d'espoir dans l'avenir, Foerster termine son ouvrage *«Mein Kampf»* : «Seul, le peuple qui occupe le centre européen peut intervenir efficacement dans la crise en posant et en approfondissant, au-dessus des égoïsmes nationaux, les principes spirituels et moraux de la réorganisation du monde. Si paradoxale que l'affirmation puisse paraître, c'est parce que l'Allemagne semble encore si éloignée de se mettre à l'œuvre qu'elle est destinée à s'y attacher bientôt. L'immensité du désastre qu'elle a subi a rendu évidente à mes yeux sa mission, qui fut celle d'hier et demeurera celle de demain. Encore quelques obstacles à

(8) M. K., trad. franç., p. 276-277.

surmonter, et le peuple allemand ne tardera pas à reconnaître qu'il a tout à perdre et rien à gagner, à persévérer sur la voie du nationalisme. Alors la vraie nature allemande débordera irrésistiblement, et notre peuple, mûri par la douleur et par l'expérience tragique de son erreur, deviendra ce qu'il a été dans le passé — le médiateur de l'unité humaine. » (9)

Le fédéralisme devient dans la pensée de Foerster tout un système philosophique. Synonyme de communauté chrétienne, il est le réveil du « non-moi » dans la conscience du « moi », véritable culture sociale, « charité chrétienne appliquée » et respect de la dignité de l'homme. « Le fédéralisme est le christianisme appliqué aux problèmes de la communauté humaine. » (10) Il s'oppose à toute organisation purement technique et mécanique, ainsi qu'au nationalisme individualiste et égoïste. Dans l'atmosphère fédéraliste chrétienne se trouvent la réconciliation vivante de l'individu avec la communauté, la synthèse de l'autorité avec la liberté, et celle du nationalisme avec l'internationalisme. Aux défenseurs de l'autorité, le principe fédéraliste rappelle que le respect de la dignité humaine et de la liberté est sacré, et que toute culture sociale repose sur la culture individuelle ; aux défenseurs de la liberté et de l'individualisme, il montre que l'homme n'est vraiment heureux qu'au sein de la communauté (11). La primauté de la charité chrétienne est un contrepoids radical à tous les égoïsmes, elle nous donne le sens de la réalité, rend nos idées universelles et organise, non pas extérieurement, mais intérieurement. Le sacrifice est le symbole de la vie, car par lui, le « moi » se sauve de son étroitesse et est appelé à une existence plus vaste et plus riche. (12)

(9) *M. K.*, trad. franç., p. 306-307. De même dans son article : « *La politique mondiale du Vatican* », Foerster trouve que « le nationalisme actuel (c'est-à-dire le national-socialisme du chancelier Hitler) de l'Allemagne est une défaillance tragique du véritable germanisme, un abandon de tout ce qui est vraiment allemand, patrimoine essentiel de l'âme allemande et de ses plus grands génies, et tout cela seulement pour imiter à outrance une défaillance à l'Ouest, au lieu d'opposer, comme Leibniz l'a préconisé, à la dislocation individuelle de l'Europe, les aspirations universalistes de l'âme allemande et ses sentiments de responsabilité pour l'unité de l'Europe ». (*Synthesis I.* 1936, p. 23-24.)

(10) Cf. *P. E.*, p. 324.

(11) Cf. « L'égoïsme rend aveugle, même pour les conditions les plus profondes de l'existence personnelle. Seul celui qui se sacrifie, qui aime, a des yeux pour l'indissoluble connexité entre son propre bien-être et le souci pour autrui : lui seul est l'organisateur du chaos, le fondateur de l'ordre et du droit. » (*M. K.*, p. 200.)

(12) Cf. *Ch. u. M. L.*, p. 15, et *P. E.*, p. 270 : « Le fédéralisme qui, en raison de sa synthèse entre le principe de l'individualité et le principe de la communauté, est seul de force à se mesurer avec les

Cette conception du fédéralisme chrétien explique la méthode essentiellement synthétique de Foerster, qui se propose de « jeter des ponts » entre les antinomies de la vie moderne à la lumière des vérités éternelles. « Dans tous mes ouvrages, écrit-il au cours de sa préface de *«Schuld und Sühne»*, je me suis efforcé de montrer, du point de vue psychologique, combien de vivantes et indispensables vérités sont souvent cachées sous des vérités et institutions apparemment vieilles, et combien il est hautement nécessaire que notre époque s'assimile ces vieilles vérités sous une forme nouvelle. D'autre part, je m'efforce de montrer aux défenseurs de la tradition qu'eux-mêmes, dans leur réaction contre les exclusivismes modernes, sont aussi tombés dans certains exclusivismes. Ils n'ont pas remarqué que, dans les aspirations modernes, il y a également un grain de vérité, que mainte tendance moderne peut même en appeler à la plus profonde tradition religieuse. Partout il manque ici l'appui d'une philosophie universelle de la vie, où tous les besoins de la vie humaine prennent la place qui leur est assignée, chacun selon le droit et l'équité. »

tâches de plus en plus grandes et de plus en plus pressantes de la vie des peuples, et qui se montre aussi le seul principe sûr pour les problèmes intérieurs de la société, ce fédéralisme seul répond aussi aux exigences fondamentales que le christianisme pose à la vie collective des hommes. » Cf. M. Gonzague de Reynold exprime la même idée lorsqu'il dit : « Le principe du fédéralisme est social avant d'être un principe politique, et il n'est un principe politique que pour harmoniser, protéger et développer la vie sociale (famille, commune, organisation professionnelle, association d'ordre culturel, enfin organisation religieuse). Cette conception de l'homme et de la société, sur quoi repose le fédéralisme, est la conception chrétienne qui considère que les devoirs de l'Etat à l'égard de la personne sont les suivants : garantie à celle-ci des conditions nécessaires à sa liberté et au développement de sa vie spirituelle. (Extrait d'une conférence, « La Liberté », Fribourg. Cité par « Sept », 20. 11 36.)

LES APPLICATIONS DU FEDERALISME.

ARISTOCRATIE ET DEMOCRATIE

C'est sur la base du fédéralisme que se fait la synthèse du principe aristocratique et du principe démocratique, qui, chacun pris individuellement, n'apportent pas de solution complète à la question sociale. Dans sa «*Politische Ethik*», Foerster fait une magnifique apologie de la démocratie qu'il considère comme une nécessité pour notre vie économique moderne. Le principe démocratique est le fondement de toute communauté sociale, car il n'y a de véritable concours des forces et des énergies humaines que là où la valeur individuelle et sociale de chacun est reconnue, où sa volonté est respectée et peut s'exercer librement et sans contrainte. En effet, la véritable société humaine se crée là où il y a, non seulement égalité des devoirs, mais égalité des droits, et où l'on n'abaisse pas les hommes au rang de simples moyens. « La démocratie est la protestation contre tout genre de contrainte; sentir démocratiquement signifie passer du « moi au toi », écouter les autres, les laisser parler, devenir sensible aux droits et aux intérêts d'autrui. » (1) Au fond, le principe démocratique puise sa force profonde dans le christianisme, car l'idée de la sainteté de la vie humaine et de son inviolabilité, même déjà dans le sein maternel, et le respect de l'existence individuelle sont des conceptions essentiellement chrétiennes. Il a été précisé par l'évolution sociale et économique qui, en exigeant la conscience professionnelle, a entraîné la libération progressive de l'individu, un respect plus profond de sa dignité, en même temps que la satisfaction matérielle de ses besoins vitaux.

Foerster est un partisan convaincu du principe de la souveraineté nationale. Le Parlement doit représenter la volonté de la majorité d'un peuple, mais nullement abuser de ce fait pour violer les droits de la minorité et exploiter celle-ci ; son devoir est de constituer un contrepoids à certains groupes

(1) Cf. *P. E.*, p. 120-121.

sociaux ou politiques, qui placent leurs intérêts particuliers et égoïstes au-dessus de ceux de la communauté. (2) « Le peuple peut faire valoir ses intérêts et les défendre, mais il est incapable de « gouverner », c'est-à-dire de satisfaire les intérêts de chacun et d'assurer constamment la primauté de l'intérêt général. Un soi-disant gouvernement du peuple est une illusion. En réalité, ce n'est pas le peuple qui gouverne, mais ceux qui savent lui imposer plus ou moins démagogiquement (c'est-à-dire par fraude) leurs convictions, celles-ci étant très souvent directement opposées au véritable intérêt de ce peuple. » (3)

Livré à lui-même, le principe démocratique engendrerait des conséquences très graves pour la vie sociale ; c'est pourquoi il faut lui adjoindre le principe aristocratique : « Nous devons unir, dit Foerster, l'inévitable démocratie à la non moins inévitable aristocratie. » (4) S'inspirant de la doctrine de la hiérarchie des âmes, Foerster insiste sur le rôle prépondérant du « chef » et du « guide » (*Führer*) qui, arrivé à la liberté intérieure et à une profonde expérience de la vie individuelle et sociale, peut seul comprendre et gouverner un peuple, brider ses instincts et le conduire progressivement vers sa destinée réelle. Le chef peut être d'origine quelconque, un simple homme du peuple, ou le membre d'une famille aristocratique, pourvu qu'il sache concilier ses fonctions de chef avec la vie collective du peuple. Dans les temps modernes, il nous faudrait des personnalités « qui se placent à la tête des intérêts terrestres et qui, pourtant, représentent le contraire de la haine, de l'égoïsme et de la passion, qui donnent une image idéale de la dignité disciplinée et sacrée, qui encouragent toutes les forces morales continuellement condamnées à l'impuissance par la désorganisation générale de la vie et la brutalité des conflits d'intérêts. Nous avons eu de véritables princes et chefs, et nous en avons encore de nos jours, mais en général le prince est aujourd'hui avant tout le chef des armées ; le moment n'est pas loin où il sera le « chef social », le maître de la bienfaisance et de l'éducation. » (5)

C'est pourquoi la démocratie doit se défaire de tout schématisme, de tout terrorisme ou esprit de classe ; « qu'elle se rende compte que la liberté est une condition nécessaire à toute vie sociale, mais que toute activité libre qui ne se soumet

(2) Cf. *P. E.*, p. 127.

(3) *Z.*, déc. 1932, « *Aristokratie und Demokratie* ». Cf. *P. E.*, p. 157.

(4) Cf. *J. J. J.*, p. 170.

(5) Cf. *P. E.*, p. 153.

pas à une forme nouvelle et supérieure de l'obéissance est sans valeur. » (6) Quant à l'aristocratie, elle doit savoir respecter la dignité humaine, les droits et les intérêts d'autrui, ce qui consiste tout simplement à comprendre la grandeur et la signification du mot « servir ». « Seul celui qui est une autorité dans le « servir » devient une autorité dans le commandement et dans le « conduire ». Dans les marques d'estime pour la dignité humaine, les exigences de la démocratie doivent se rencontrer avec la conscience aristocratique. Et là se trouve la base chrétienne pour la synthèse entre la démocratie et l'aristocratie. » (7) Mais cette synthèse n'est possible que si la vérité chrétienne contenue dans l'une et dans l'autre s'y manifeste vraiment et se purifie de tous les éléments égoïstes qui ont pu s'y infiltrer et la fausser.

Quand il exalte la conscience individuelle, quand il enseigne la primauté du spirituel, le christianisme donne également la clef de la question sociale. Celle-ci ne peut pas se résoudre par des moyens purement extérieurs, comme l'abaissement du coût de la vie, la diminution des heures de travail ou la socialisation des moyens de production. Ni l'inégalité dans la répartition de la propriété, ni le capitalisme en soi n'ont provoqué le malaise social. Il faut plutôt nous demander : pourquoi l'homme riche s'attache-t-il tant à ce qu'il possède ? pourquoi cherche-t-il à surpasser son semblable en richesse ? pourquoi n'a-t-il aucun regard bienveillant pour la misère qui l'entoure ? C'est parce que son âme ne connaît pas la justice ; parce qu'elle est prisonnière de l'argent et de ses désirs inassouvis ! Là est l'origine du malaise qui s'empare du monde moderne. La question sociale ne se résoudra que si l'on se décide à lutter contre l'égoïsme, contre la soif de l'or et des jouissances. « Puissions-nous nous convaincre que ce n'est pas dans le savant qui s'appelle Karl Marx, mais dans le Christ vivant, que se trouve la solution du problème social, et qu'un conducteur d'âmes, qui explique la parole du Christ dans toute sa profondeur, contribue par là bien plus à l'inspiration et à la direction du processus de la vie sociale que par une propagande sociale ou politique directe. » (8)

Le matérialisme historique, ainsi que la théorie de la lutte des classes, préconisée par le socialisme, ne constituent pas des remèdes efficaces pour la régénération sociale. L'appel au simple égoïsme de classe ne peut unir les hommes. Au contraire, la propagande provocatrice socialiste éveille dans les masses des instincts qui poussent souvent les

(6) *P. E.*, p. 153. Cf. *Chr. u. Kl.*, p. 127.

(7) Cf. *P. E.*, p. 166.

(8) Cf. *Ch. u. Kl.*, p. 105.

ouvriers les uns contre les autres, qui émoussent leur conscience et détruisent ces forces morales indispensables à toute oeuvre organisatrice, à tel point qu'une collaboration avec les classes dirigeantes devient psychologiquement impossible. (9) La grave erreur est de croire que l'on peut supprimer la violence au moyen de la violence. Sans doute, il est dans l'intérêt même de l'industrie que les ouvriers d'une même profession s'organisent et se groupent en syndicats pour défendre leurs intérêts professionnels, mais une telle organisation doit être fondée sur une base fédéraliste et non autocratique. « Le mouvement ouvrier a besoin d'un nouveau « manifeste communiste » où l'idée sociale, l'idée de la « *communitas* » des âmes et des mains est montrée dans tout son fondement moral, et où la superstition de la simple organisation extérieure de la reconstruction sociale violente est reniée une fois pour toutes. » (10) En semant partout la haine et la destruction, le socialisme ne fait pas une politique sociale, mais bien plutôt « impérialiste » ; il veut attribuer le pouvoir à une classe sociale, au lieu d'unir la défense des intérêts ouvriers au respect des droits et des revendications de tous les citoyens (11). Ainsi « le communisme bolchéviste est une fraternité sans amour fraternel, une communauté mécanique sans esprit communautaire. Une socialisation intensive, mais tout extérieure, que ne prépare et ne complète aucune purification intérieure, et que la violence seule consacre, ne peut que raviver entre les hommes les haines les plus passionnées. » (12)

Tout homme, politicien ou chef de parti, qui veut faire du travail social vraiment utile, doit remplir plusieurs conditions. Ses intentions doivent être pures et droites ; il doit être prêt, au cas où les circonstances l'exigeraient, à accep-

(9) Cf. *Chr. u. Kl.*, p. 166. « Faire appel au simple égoïsme de classe n'est pas suffisant pour « rassembler » vraiment les hommes... La propagande socialiste éveille dans les masses des sentiments qui dressent les hommes les uns contre les autres, et ceci au sein même de leur propre communauté d'intérêts, qui émoussent leurs consciences profondes et détruisent ou étouffent par là les forces morales indispensables à toute oeuvre organisatrice durable. »

(10) Cf. *J. J. J.*, p. 214.

(11) Cf. *Chr. u. Kl.*, p. 117. « Le mot « social », d'un emploi si fréquent de nos jours, est très rarement saisi et appliqué dans sa véritable signification. La politique de la classe ouvrière n'est pas une véritable politique sociale, mais une politique impérialiste. Elle se concentre sur l'élévation possible de la puissance d'une classe sociale. C'est là une politique individualiste, mais non vraiment « organique », malgré l'appel à l'humanité — cette humanité ne sait que trop bien ce qu'elle a à attendre de la culture sociale de ceux qui s'habituent si bien à remplacer la société humaine par la religion de la classe. »

(12) *M. K.*, trad. franç., p. 300.

ter les plus grands sacrifices. Qu'il soit sincère avec lui-même et qu'il soit conscient de la responsabilité qu'il assume : seule compte vraiment dans la vie l'idée qui réforme la conduite de celui qu'elle a inspiré ! Le terrain social est un « lieu sacré » ; que celui qui y entre se purifie de toute passion, de tout égoïsme et que son but soit le triomphe de la justice sociale ! Chez les dirigeants socialistes, l'idée de la solidarité humaine n'existe, à vrai dire, que dans leur intelligence ou dans leur programme et non dans la réalité. « Quiconque veut exercer la fraternité, doit commencer par renoncer aux phrases et apprendre à se connaître soi-même. Il ne peut éluder la doctrine de la Croix. La moindre connaissance de lui-même lui apprendra qu'il faut crucifier bien des choses en soi-même, avant de pouvoir agir vraiment en frère. Alors il reconnaîtra aussi que ce dont l'homme a besoin par-dessus tout, en ce moment, ce n'est pas l'image nébuleuse d'une société nouvelle, mais une incarnation vivante de la volonté délivrée : celle-ci, parce qu'elle est digne d'être aimée, accomplira les plus grandes choses dont l'homme soit capable et pourra seule soustraire la société nouvelle aux assauts des basses convoitises. » (13)

Les meilleurs ouvriers pour entreprendre le travail social ne sont ni les organisations, ni les syndicats, mais tous ceux qui n'auront pas à lutter pour leur vie matérielle et leur existence d'ici-bas. Le respect des droits de l'homme, l'idée de responsabilité sociale, les rapports étroits et cordiaux entre chefs et subordonnés, telles sont les premières conditions d'une réforme sociale. Que l'ouvrier comprenne que « la malédiction de l'or ne se trouve pas dans les institutions, mais dans la tendance démoniaque de notre nature même, que cette malédiction ne disparaîtra pas si l'on remplace le système capitaliste par un autre. » (14) Pour qu'un esprit nouveau se propage, il faut d'abord le cultiver dans un cercle restreint d'hommes, puis l'étendre aux autres milieux, à toute la vie sociale et à ses institutions. (15) A ce sujet, Foerster appelle notre attention sur le mouvement social « *Settlements* » en An-

(13) Cf. *M. K.*, trad. franç., p. 301-302.

(14) Cf. *Chr. u. Kl.*, p. 13. « La détresse des temps présents nous amène de plus en plus à reconnaître que l'aide spirituelle est beaucoup plus importante que l'aide matérielle ; car, même les changements extérieurs de la société supposent une élite d'hommes de caractère. » (*Id.*, p. 119.)

(15) Cf. « Un idéal nouveau... doit illuminer les consciences, pénétrer sans cesse dans les lieux du gouvernement, de l'administration, du travail, de la vie familiale, et pour les conflits et les difficultés qui proviennent de la vie en commun, amener des forces toutes nouvelles, puisées dans la profondeur des âmes. » (*Chr. u. Kl.*, p. 35.)

gleterre: des membres des classes aisées, surtout des étudiants, habitent personnellement quelque temps dans les quartiers ouvriers pour se rendre compte eux-mêmes de la misère morale et matérielle ; ils peuvent ainsi venir en aide à ces milieux et, lorsqu'ils sont parvenus à un poste de commandement dans la société, contribuer à appliquer pratiquement, dans des milieux très étendus, le sens social qu'ils ont acquis dans leur jeunesse. « Le caractère spécial de notre culture sociale future consistera dans le fait que l'Etat, la police, le code pénal n'assumeront plus la responsabilité pour nos semblables et le maintien de l'ordre social ; bien plutôt, l'homme s'occupera de nouveau davantage de l'homme, les relations humaines de personne à personne, de classe à classe, se resserreront, la volonté de collaborer sur le terrain social se fortifiera davantage... ; il naîtra alors un esprit social nouveau qui résoudra facilement des problèmes devant lesquels nous nous tenons aujourd'hui perplexes. » (16)

Mais un tel progrès ne pourra, selon Foerster, se réaliser que dans et par le christianisme. C'est en réformant les consciences individuelles que celui-ci a provoqué la plus grande révolution qui se soit faite dans l'histoire du monde. La charité chrétienne est la seule puissance de rénovation sociale vraiment efficace, dont les résultats sont bien plus appréciables que ceux de nos lois ou de nos organisations syndicalistes. Aussi le jour viendra-t-il où les mouvements ouvriers se sentiront obligés de « replacer de nouveau les puissances morales sur l'autel au bas duquel le marxisme les avait précipitées ; et de là, ils redeviendront prêts à recevoir la religion chrétienne, et cela, d'autant plus vite que les représentants de cette religion auront su se dégager des idées de classe et des pompeux arguments de ceux qui, de la régularité avec laquelle ils mangent leur soupe journallement, concluent à l'éternité de l'état social existant » (17) Avec raison Foerster estime qu'il ne faut pas accepter le mal comme une force invisible, ou trouver bonne en soi une structure sociale qui a fait naître la misère et qui tourne ses puissances vers les jouissances, au lieu de servir tout d'abord la justice.

(16) Cf. *Chr. u. Kl.*, p. 36.

(17) Cf. *Chr. u. Kl.*, p. 153. On peut rapprocher cette idée de celle de H. Simon dans son livre « *L'Ecole et la Nation* » : « Le pire scandale n'est pas quand les enfants de l'Evangile subissent persécution ; ce désordre est, si l'on peut dire, dans l'ordre, et prépare à la vérité ses plus éclatantes revanches. Le scandale serait que les enfants de l'Evangile, confondant avec l'intérêt de leur foi des intérêts qui ne sont que du monde, servissent une autre cause que la justice avec d'autres armes que la charité. » (p. 286.)

Le christianisme, par l'idée de sacrifice qu'il a apportée au monde, est « à la base de toute communauté fraternelle, de toute humanisation, de tout affinement, de toute socialisation de l'individu et de la communauté. » (18) Il simplifie tous les problèmes si complexes de la vie en les rapportant à leur racine profonde, c'est-à-dire à la question fondamentale de la « rédemption intérieure » de l'âme, condition indispensable à tout progrès social. Le Christ n'était pas un révolutionnaire, dans le sens moderne du mot. Il ne parlait pas à une classe sociale, mais à l'homme, car il élevait tous les êtres humains au rang de « frères », alors que les socialistes ou communistes n'honorent que la masse, au détriment de l'individu et au profit du milieu. « Le soi-disant communisme moderne est exactement le contraire du christianisme — encore que beaucoup d'hommes animés de nobles intentions aient pris son parti pour des motifs honnêtement chrétiens. C'est un essai en vue d'établir, par des procédés purement mécaniques, cette véritable « *communitas* » humaine, après laquelle ont soupiré les justes de tous les temps et de tous les pays et qui ne peut être réalisée que par une volonté générale de justice. » (19) Sans la vérité centrale du christianisme, les hommes ne se comprennent plus ; tous les liens qui les rattachent les uns aux autres sont brisés, et le moindre conflit d'intérêts risque d'entraîner des conséquences catastrophiques. Lorsque le Christ sera devenu le « maître de l'âme », il sera également le maître de l'usine et l'organisateur de la production ; sans lui tout le monde moderne, avec sa technique raffinée, est condamné à la ruine (20). La véritable société où les droits et les intérêts de chacun sont respectés n'est possible et viable que si elle repose sur des bases spirituelles et religieuses et si elle se consacre à l'éducation morale de ses membres.

NATIONALISME ET PACIFISME

De même que la vie sociale, la vie politique repose sur « la culture de l'âme » : on ne saurait séparer la morale privée de la morale publique, car il est logiquement impossible qu'il existe dans la conscience d'un peuple deux lois morales contradictoires. Foerster s'élève contre la maxime de Machiavel, d'après laquelle « la religion chrétienne nous ordonne d'agir comme des agneaux dans un monde de loups ; mais

(18) Cf. *J. J. J.*, p. 244.

(19) Cf. *M. K.*, trad. franç., p. 300, et *Chr. u. Kl.*, p. 49.

(20) Cf. *Chr. u. M. L.*, p. 211.

l'Etat, lui, a besoin d'hommes qui aiment leur patrie plus que leur âme ». C'est une erreur de croire que pour une nation, la fidélité aux traités, l'accomplissement des promesses données et le respect des droits d'autrui doit s'arrêter lorsque ses intérêts sont engagés. L'erreur capitale de la « *Realpolitik* » est de méconnaître l'incomparable vertu sociale et constructive de la conscience chrétienne, et de ne juger la politique qu'à sa réussite extérieure et temporaire. Une nation qui fait de son conservatisme le but suprême de sa vie est amenée à périr, de même que l'individu qui veut se conserver au détriment de toute vérité et de toute justice supérieures. Toute vie humaine, toute vie sociale ou politique ne se développe qu'en se sacrifiant à des fins qui la dépassent et qui se trouvent au-delà d'un conservatisme égoïste.

Dans la vie économique moderne, aucun pays ne peut pourvoir à tous ses besoins par ses propres ressources ; l'enchevêtrement de l'économie internationale, la réciprocité des échanges et la division du travail ont imposé leurs lois au monde économique et social. Bien que des problèmes délicats et compliqués proviennent de cette interdépendance des peuples, toute solution par la violence doit être éliminée. Si chaque peuple reste fidèle à ses capacités propres, à ses ressources naturelles, à son développement historique, il n'y aura jamais de grands conflits économiques entraînant des guerres. L'économie d'un peuple doit être subordonnée à des conditions d'ordre moral ; « le crédit repose sur la valeur des caractères, les traités reposent sur la valeur du caractère des parties contractantes. » (1) Au-dessus du droit à la vie de la nation, il y a un bien supérieur qui n'est autre que la communauté fondée sur le patrimoine religieux, social et intellectuel de l'humanité. Chaque nation trouve au sein de ce patrimoine son équilibre et son originalité propre, tout en se consacrant à la tâche commune. L'une sera l'éducatrice de l'autre, en favorisant le développement de ses meilleurs dons pour le bien commun.

L'Etat repose sur la loi morale ; sans doute, il peut se maintenir par la contrainte, mais avec le progrès de la démocratie qui respecte les droits de chacun, il doit se fonder dans la conscience individuelle. « Il n'y eut jamais de plus grande folie que celle de dire : « L'Etat est Puissance ». Non, l'Etat suppose la conscience morale, l'union intérieure, la délivrance de l'égoïsme ; alors seulement naissent l'unité, la force et la puissance, mais elles sont vouées à l'agonie du jour au lendemain si les forces invisibles, qui se tiennent

(1) « *La politique mondiale du Vatican* ». Synthesis I, 1936, p. 15.

derrière elles et les soutiennent, sont insultées et abandonnées. » (2) La politique de violence se venge dans la conscience des peuples et amène une nation à la ruine inévitable, même si pour un certain temps elle a pu conquérir une liberté très étendue et une renommée mondiale. La fidélité absolue à la loi morale et le sacrifice pour le bien de l'humanité entière garantissent seuls une prospérité durable. (3) Toute la crise des temps modernes trouve son origine dans les principes machiavéliques qui déniaient à la politique une fin surnaturelle. « Une société humaine détachée de l'institution spirituelle tombe, d'autant plus sûrement que ses énergies centrifuges sont plus riches, sous la domination de la bête apocalyptique (cf. la bête collective de l'Apocalypse) qui marque le front et la main de l'homme de son stigmat. C'est sous le règne de cette bête que s'achève l'humanité, à moins que l'immensité du péril n'engage à une rénovation fondamentale de notre civilisation chrétienne, avec toutes les responsabilités politiques qu'elle comporte. » (4)

La guerre mondiale fut la conséquence logique de ce culte universel de la force. « Elle est, dit Foerster, non seulement le résultat de complications politiques, mais avant tout celui d'une crise morale profonde. Car la politique, qui a prétendu faire abstraction de la morale et régler les conflits d'intérêts des peuples en vertu d'une sociologie toute matérialiste, a trouvé ici son « jugement dernier ». Je veux dire qu'en pous-

(2) *E. L. M. F.*, p. 80.

(3) Cf. *P. E.*, p. 117. « Dans son sens le plus profond, la patrie est-elle autre chose que... ordre de la paix, refuge du droit, lieu sûr de l'honnêteté, gardienne vigilante de la fidélité, communauté inébranlable ? Et tout ceci, vous voulez le restaurer par la corruption, le mensonge, le meurtre et par toute sauvagerie effrénée ? Un tas de cendres, voilà ce que vous aurez, mais non une patrie, une mère patrie. » (*Vaterlandsliebe, Nationalismus und Christentum*, p. 15.)

(4) « *La politique mondiale du Vatican* ». *Synthesis I*, 1936, p. 17. A ce sujet, Foerster apporte une citation du philosophe russe Soloviev : « On répète sans cesse, dit ce dernier, la maxime : « Donnez à César ce qui appartient à César et à Dieu ce qui appartient à Dieu », mais c'est pour justifier un ordre de choses où l'on donne tout à César et rien à Dieu. En se réclamant de la citation : « Mon royaume n'est pas de ce monde », on essayait de justifier et de confirmer le caractère païen de notre vie sociale et politique, comme si la société chrétienne devait nécessairement n'appartenir qu'à ce monde et non également au royaume du Christ... On admettait le Christ comme victime substituée, mais on ne voulait pas du Christ-Roi. Sa dignité royale a été simplement remplacée par la tyrannie païenne, et les peuples chrétiens répétaient le cri de la populace juive : « Nous n'avons d'autre roi que César. » Aussi l'Histoire a-t-elle vu ce phénomène étrange, que nous voyons aujourd'hui, d'une société qui professe la religion chrétienne et qui n'en reste pas moins païenne, non seulement dans sa vie réelle, mais aussi par rapport à la loi de sa vie. » (*Id.*, p. 19.)

sant le système à ses plus outrancières conséquences, elle en a fait éclater l'absurdité. Les exécuteurs de ce jugement suprême ont été les peuples qui, les premiers, avaient aspiré à remplacer l'aveugle concurrence de la force par la conciliation internationale et le Droit ; et l'inculpé a été le peuple qui, en même temps où l'humanité ne pouvait trouver son salut que dans la plus étroite collaboration économique, voulut réaliser une fois de plus, avec une logique grotesque, à force de rigueur et d'entêtement, la politique anarchique du poing. » (5) L'Allemagne, par l'illusion que seul le glaive peut garantir la paix, et par son militarisme méprisant la dignité de l'homme, a la part la plus grande dans les responsabilités de la catastrophe, car elle a poussé le machiavélisme à ses dernières conséquences. Foerster partage entièrement l'avis du Comte Keyserling, d'après lequel « l'Allemagne n'a rien fait de pire que les autres peuples, mais elle a représenté sur la scène du monde avec un si grand sérieux, un si bruyant cynisme et un si troublant succès le principe qui a rendu le monde entier coupable, que la haine mondiale, qui s'adressait en réalité à ce principe, s'est abattue sur elle, si bien qu'aujourd'hui le peuple allemand souffre, par solidarité, d'un mal qui le délivrera peut-être plus vite de l'esprit mauvais que n'en seront délivrés tous les autres peuples. » (6)

Ce serait pourtant une erreur de croire que Foerster n'est pas un patriote allemand. Au contraire, c'est son patriotisme qui l'a fait agir. Lors des pourparlers de Versailles, il a critiqué, dans la « *Neue Zürcher Zeitung* », le traité de paix et a même engagé l'Allemagne à ne pas signer. Il s'adresse à son peuple en confiance et en franchise, inspiré par les sentiments humains les plus sincères. « Celui-là seul, dit-il, qui aime son peuple d'un cœur sincère et pour qui les grandes traditions de l'âme allemande représentent le plus précieux des trésors, celui-là seul a intérêt à dénoncer les déviations de la vraie nature allemande, à en donner pleine conscience au lecteur et à l'inciter à en tirer les conséquences. » (7) A la

(5) M. K., p. 210.

(6) M. K., p. 47-48.

(7) M. K., p. 197. Cf. « C'est de toute mon âme que j'aime l'Allemagne ; nulle part, je ne suis chez moi qu'en Allemagne : mon cœur ne s'ouvre que devant les paysans allemands, auprès d'hommes allemands, dans le *lied* allemand, dans les contes allemands ; c'est de l'Allemagne que j'attends le salut du monde. Et c'est pour cette raison que, tel un désespéré, je lutte contre cette Allemagne mensongère, déloyale, impénitente dans son orgueil, contre cette Allemagne qui ne veut pas trouver un grain des responsabilités en elle-même et qui.... s'enfoncera chaque jour davantage dans la détresse et s'aliénera les sympathies du monde entier — contre cette Allemagne

politique allemande d'après-guerre, Foerster assigne les tâches suivantes: tirer de la vieille tradition fédéraliste l'idéologie d'une Société des Nations vraiment vivante, pleine d'une âme vibrante et travaillant à la concorde entre les peuples; se réconcilier avec la France et réaliser le désarmement moral, intellectuel et spirituel. « Le premier devoir de la politique mondiale allemande, dit-il, est d'approfondir l'idée de la Société des Nations, en y apportant les traditions et les élans de l'âme allemande. Il faut que nous redevenions les porteurs de cet « Eros » politique, de cet amour pour l'Etranger qui est l'expression même d'une nature supérieure, consciente de son originalité, mais désireuse aussi de se compléter en s'associant aux qualités qui lui sont opposées. Plus le peuple allemand se délivrera du centralisme prussien, plus il retournera du césarisme à l'humanitarisme, plus sûrement aussi il grandira sur la scène du monde et s'amusera des satisfactions morales qu'il a cessé de connaître durant un demi-siècle consacré au service égoïste de lui-même et au culte misérable de la force. » (8)

qui vient de nous donner, peint de sa propre main, son portrait épouvantable dans les mémoires de son ex-empereur. » (*Die Menschheit*, 4 novembre 1922.)

(8) M. K., trad. franç., p. 278-279. Voici quelques-unes des critiques allemandes ou étrangères, formulées lorsque parut le livre « *Mein Kampf* »: M. Thompson, du Lafayette-College (Etats-Unis) écrivait: « Sans doute, la plupart de mes concitoyens seront étonnés d'apprendre qu'il y a en Allemagne des hommes qui propagent les idées que l'on trouve dans le livre du professeur Foerster. Nous avons beaucoup entendu parler des Allemands idéalistes d'autrefois: mais l'opinion commune en Amérique est que l'idéalisme allemand est mort. Quant à moi, je n'ai pas été surpris de trouver de pareilles pensées à l'égard de l'avenir de l'Allemagne. J'ai vécu longtemps dans ce pays, et je ne pouvais croire que l'idéalisme y était mort. Même pendant cette guerre terrible, j'étais persuadé que cette tendance avait encore des représentants... Dans ce livre, je vois le commencement d'une restauration idéaliste de l'Allemagne. »

En Allemagne, on comprend facilement l'accueil que reçut cet ouvrage dans les milieux nationalistes et réactionnaires. Même les milieux plus avancés, sociaux-démocrates ou partisans du Centre catholique, ne partageaient pas sans réserve le point de vue de Foerster. « Celui qui ne reconnaît pas l'horreur de tout ce que nous avons vu depuis Versailles jusqu'à Spa, mais qui continue à demander comme essentielle une réconciliation sans réserve avec la France, ne doit pas être surpris si son peuple « bien-aimé », sans manquer à son admiration pour le pédagogue, ne le suit pas comme historien et comme politicien. » Ainsi conclut M. Schwemer dans la « *Christliche Welt* » (n° 32, 1921). Par contre, dans un article de la même revue, « *Der Streit um die Führer* », M. Rh. Planck reconnaît Foerster comme seul véritable guide pour conduire le peuple allemand vers une Allemagne nouvelle. L'article de M. Schwemer provoqua de nombreuses controverses de la part des pacifistes, comme M. Röttcher (*Menschheit*, n° 43). Dans « *Pazifismus und Christentum* » (Voix de la fédération allemande des étudiants chrétiens, n° 5) du Docteur Johannes Weiss,

Une telle conception de la mission allemande explique clairement les idées pacifistes de Foerster, qui sont la transposition dans l'ordre international de toutes ses conceptions morales et religieuses. La vie économique moderne a rattaché les peuples par des liens si complexes que les problèmes internationaux requièrent une collaboration pacifique et une compréhension réciproque. Un peuple, qui veut maintenir ou fortifier sa puissance uniquement par des méthodes belliqueuses, est dans l'erreur, car il ne peut la garder que jusqu'au moment où son voisin sera arrivé à la même puissance militaire et où le conflit armé deviendra inévitable. La violence ne change que dans ses agents, elle ne disparaît pas de la terre. Bien que le mal soit inhérent à la nature humaine, il n'est pas la seule force décisive contraignant la volonté, et, de l'existence du mal, on n'a pas le droit de conclure que la guerre est la loi suprême. Foerster ne s'illusionne point sur les difficultés qui s'opposent à la réalisation de l'idée de paix dans le monde. Mais il est convaincu qu'elle n'est pas une utopie; elle est possible et prendra corps dans la mesure où l'égoïsme s'effacera de la conscience des hommes. « Il manque au pacifisme des nations occidentales l'élément d'amour et d'universalité sans lequel ne saurait naître une fédération des peuples vraiment nouvelle. L'Occident, certes, a découvert l'une des conditions fondamentales de l'unité mondiale, à savoir le principe du droit des peuples à disposer d'eux-mêmes, mais il n'a pas compris qu'une chose importe plus encore que l'affirmation du droit individuel: l'intérêt de chacun à la liberté d'autrui et les égards de chacun pour les besoins essentiels du voisin. » (9)

Tout ce qu'on dit, tout ce qu'on écrit et tout ce qu'on fait aujourd'hui pour la paix et contre la guerre, est bien impuissant, parce que nous méconnaissions que la guerre, au fond, trouve son explication dans notre propre nature. Le

on peut lire: « Quant au pacifisme de M Foerster, nous adoptons en particulier sa critique de l'esprit qui dominait jusqu'à présent notre politique extérieure, son programme d'éducation morale des peuples en vue d'une volonté pacifique qui, seule, dans l'avenir, peut nous garantir des relations meilleures entre les peuples. » H. Treger écrit dans le journal « *Der Jung-Evangelische* » (numéro du 10 novembre 1921): « Deux mondes luttent l'un contre l'autre. Le matérialisme règne; l'idéalisme lui fait opposition avec toute la vigueur de la jeunesse. La lutte est dure et sera dure, mais la lumière triomphera. Jamais encore un peuple ne s'est présenté tel que le peuple allemand à l'heure actuelle. Il n'a rien appris de la guerre terminée et perdue, et ne veut rien apprendre. S'il continue dans cette voie, il périra, mais dans ce temps critique, providentiellement, un homme nous est donné: Fr. Wilh. Foerster... Puisse le peuple allemand ne pas le méconnaître et ne pas lapider son guide ! »

(9) M. K., trad. franç., p. 198.

désarmement et la sécurité collective ne sont que des illusions, si l'homme ne sait pas maîtriser tout d'abord ses propres impulsions et fonder la paix dans son âme. « Le matérialisme a tellement gagné les hommes qu'on n'aperçoit même plus quel immense empire sur les forces de destruction le Crucifix a exercé à travers tous les siècles jusqu'au fond des âmes des criminels et des dévoyés de tous degrés. On ne voit plus quelle magnifique domination sur son entourage pourrait acquérir un Etat qui s'assujettirait sincèrement à cette force universelle et qui essaierait de mettre en conformité avec elle ses paroles et ses actes. » (10)

Le devoir des confessions religieuses est de ramener à la vérité totale les éléments chrétiens qui, séparés du message évangélique, se sont transformés en agents de dissolution du monde. Le nationalisme moderne est sorti de l'idée de l'immortalité de l'âme, de l'idée de la valeur infinie de l'âme individuelle devant Dieu ; mais cette idée, qui sauve l'individu du césarisme, s'est éloignée de sa source et s'est transportée sur l'unique plan national ; elle a fait croire à chaque peuple qu'il est autonome et qu'il est « un soleil autour duquel tourne le monde ». Il faut donner au nationalisme un sens chrétien, en extirpant son individualisme à outrance, sinon le danger que Tagore, le poète hindou, indiquait en définissant la société actuelle un ensemble de « chaudières en ébullition » sera toujours menaçant et s'opposera à toute coopération et entente sincères. L'édifice de la paix ne sera pas bâti du jour au lendemain. Il faudra commencer par un travail de formation de l'individu pour arriver enfin à la solidarité humaine dans la Société des Nations. La confiance de Foerster dans la victoire sur le mal n'a rien de commun avec ce vague pacifisme abstrait qui croit pouvoir supprimer la guerre par des moyens purement naturels et techniques. (11) « Le royaume du Christ seul peut vaincre le royaume de César. » La paix ne s'obtient ni par des décrets, ni par des résolutions ; il faut la préparer dans la conscience de chacun de nous. (12)

(10) *P. E.*, p. 338.

(11) Cf. *Elsässer Bote*, 1934, n° 294 : « Un pacifisme abstrait..., qui veut résoudre par le boycottage des institutions militaires un problème qui ne peut être résolu que par une forte culture chrétienne, n'est autre chose qu'un sectarisme non viable, et est en contradiction absolue avec la doctrine universaliste chrétienne... Le Christ a toujours fait remarquer qu'il ne voulait pas ignorer la loi de Moïse et la verge d'Aaron ; il savait lui-même ce qu'il faisait lorsqu'il renonça à persuader amicalement les marchands du temple, qu'il renversa les tables et saisit le fouet. »

(12) Expliquant les raisons de son activité politique, Foerster écrit : « Ghandi a dit un jour : « Moi, qui me pose en politicien, je

On ne saurait mieux résumer toutes les conceptions politiques et pacifistes de Foerster, qu'en se rapportant à un article intitulé « Mon programme pacifiste » (*Mein Friedensprogramm*), qu'il fit paraître dans la revue « *Die Wahrheit* » (Prague 1^{er} février 1927) et dont voici quelques extraits :

« Dénoncé par les milieux nationalistes de mon peuple comme un vrai traître à mon pays, je me considère dans mon travail pour la Paix comme un des plus Allemands parmi les Allemands, c'est-à-dire comme un Allemand qui part des plus profondes et des plus anciennes traditions médiatrices du pays central de l'Europe, qui veut voir en elles la source de la politique allemande et qui ne trouve qu'en elles les grandes forces morales capables de concilier les contrastes extraordinaires de la vie allemande. Semblable à la tradition nationale tchèque qui a été ensevelie et qui, seulement au début du siècle précédent, a dû être ressuscitée à une vie nouvelle, la vieille tradition supra-nationale allemande est ensevelie, la vieille idée d'un Empire fédéral oubliée, la force de la race germanique qui autrefois a su unir l'Europe, tarie. Depuis, l'Etat centralisé du militarisme prussien a triomphé et à l'ancien empire fédéral s'est substitué l'Empire bismarckien... Le nationalisme non allemand, mais prussien, a rendu l'Allemand incapable de comprendre et d'accomplir sa véritable mission européenne.. Comme tout peuple a ses qualités et sa mission propres, il a été donné au peuple allemand, de par sa situation, son histoire et ses talents, d'accomplir en lui et en-dehors de lui la synthèse des contrastes européens, et non pas de faire naître au centre de l'Europe une « folie nationale » poussée à l'extrême, et d'acquiescer le premier rang dans la production des gaz toxiques.. Mes efforts pour la Paix ont débuté au milieu de la guerre, lorsque je fis comprendre à mes compatriotes que l'œuvre bismarckienne, parce qu'elle allait juste à l'encontre de la mission du pays central de l'Europe... devait nécessairement conduire à la guerre mondiale.. L'affirmation de cette conviction me valut, en 1916, de la part de la Faculté de Philosophie de Munich, le rejet unanime de mes opinions « qui devaient révolter tout véritable Allemand ». La plus grande partie de la presse allemande, ainsi que la majorité des étudiants étaient alors de mon côté — ceci devait changer en 1917, lorsque j'attaquais de plus en plus sévèrement le militarisme prussien comme la cause de la guerre et de sa prolongation, et que je jugeais de mon devoir de ranimer la vieille Allemagne ensevelie, en démontrant combien la guerre frappait le militarisme prussien d'une condamnation universelle. La guerre finie, je me rendis impopulaire en propageant l'opinion que le peuple allemand ne pourrait se sauver s'il ne rompait définitive-

suis en vérité un homme religieux, ma politique n'est autre chose que la conséquence de ma religion. » Je peux appliquer exactement cette parole à toute mon oeuvre politique.. qui repose sur la conviction suivante: rien ne contribue tant à la démoralisation de l'humanité moderne que la béatification du « *Sacro egoïsme* » sur la grande scène des événements politiques, et rien n'a tant condamné la politique elle-même à l'impuissance et à un échec certain que sa séparation cynique des intérêts éternels de l'âme humaine. » (Préface de l'ouvrage « *Europa und die Deutsche Frage* ».)

ment avec « la foi dans l'épée » de l'ère wilhelmienne, s'il ne retournait à ses véritables traditions ; alors seulement il pourrait créer et nouer des relations nouvelles avec les autres pays.. A mon avis, il n'y aura pas de nouvel avenir allemand sans une profonde explication avec le passé, sans une libération sérieuse de ses erreurs, sans que les dirigeants aient le courage de convenir eux-mêmes de la part capitale et décisive qu'ils ont apportée à la dépravation nationaliste et militaire de l'Europe..

Je me sépare ici très rigoureusement d'un genre de pacifisme, très répandu d'ailleurs, qui n'est qu'une façon d'éternelle propagande allemande, de propagande pour cette Allemagne qui n'a rien appris et qui ne veut rien sacrifier ; la paix et la réconciliation, après ces quatre années de démence et de meurtre, ne sont pas chose tellement faciles ; elles demandent à être acquises par des puissances morales qui, mystérieusement, gouvernent le monde, et ceci en rendant au sein même de l'erreur nationaliste et égocentriste pleine justice à la vérité des peuples. Sans une pareille réconciliation avec la vérité, il n'y aura pas de réconciliation avec les hommes ; au contraire, les puissances malveillantes abuseront de tout accord apparent pour préparer de nouvelles catastrophes. En ceci, je me sépare aussi de l'ancienne génération des pacifistes allemands, parce que je ne peux pas plaider pour le désarmement général quand le pays, qui jusqu'ici, a été le centre de la « foi dans l'épée » et qui dispose aujourd'hui des plus grands moyens industriels et techniques pour la destruction des vies humaines, ne désarme pas moralement d'une manière digne de confiance — ou qui, du moins, dans sa politique intérieure, ne prouve que ses milieux pacifistes sauront triompher des militaristes... Après la guerre, le directeur d'un grand journal catholique m'écrivait : « Avant la guerre, vous aviez l'oreille de la Nation, vous l'avez malheureusement perdue par une série d'imprudences politiques. » Je lui répondis : « Il y a des hommes qui sont là pour commettre des pruden- ces politiques, et d'autres pour commettre des imprudences politiques, c'est-à-dire pour révéler des vérités qui, parce qu'elles sont en rapport avec les fondements d'une rénovation..., appellent une opposition des plus amères et font paraître momentanément celui qui les publie comme un « ennemi du peuple ». (13) C'est avec pleine

(13) Dans *M. K.*, Foerster écrivait déjà : « Personne n'a le droit, parce que j'ai ma manière propre de concevoir la patrie, de me reprocher un manque de patriotisme. On parle de l'Amour vainqueur de la Mort. Que dire de l'Amour qui, parce qu'il doit contredire ceux qu'il aime, accepte d'être traité en ennemi par eux ? Oui, il y a un amour de la patrie si grand qu'il nous permet d'accepter avec sérénité d'être appelés des sans-patrie. On ne saurait renoncer au douloureux devoir de contredire l'opinion du jour sans espoir d'être compris. Tout le monde ne peut pas voir de la même manière le salut de son peuple. Aujourd'hui les Universités cessent de donner asile à la pensée critique, et cependant il fut un temps où le particularisme dénonçait la pensée prussienne comme dangereuse. Actuellement, on est antipatriote quand on ose affirmer que nous devons nous libérer de l'égoïsme national, que la communauté nationale n'est elle-même qu'un particularisme en comparaison de l'organisation de la civilisation européenne dont nous entrevoyons l'aurore et à l'édification de laquelle nous voulons travailler de toutes nos pensées et de toutes nos forces. » (*M. K.*, trad. franç., p. 17.)

conscience que j'ai choisi le devoir de provoquer la terrible colère des milieux politiques les plus influents de mon peuple, les hochements de tête et les regrets des milieux plus rapprochés de moi, car j'ai donné de la guerre une interprétation qui présume beaucoup de l'égoïsme national de ce peuple troublé par la conception mégalomane prussienne... Mais je ne doute pas un instant que la vieille tradition allemande, qui représente plus de mille ans d'histoire, se fera de nouveau jour et triomphera du mauvais rêve que fut le puissant Etat bismarckien, qui n'a été qu'un court épisode non-allemand de l'Histoire Allemande. Ce n'est pas pour ériger en Europe un nouveau « Saint Empire Romain » de la nation allemande ; non, à nous, Allemands, convient maintenant le Saint Empire de la modestie pour redonner au peuple de l'Europe centrale la mission de servir comme médiateur entre l'Est et l'Ouest, entre le Nord et le Sud... Voilà le « pacifisme et le fédéralisme allemands » que je représente... Une pareille synthèse va bien au-delà de ce qu'on comprend ordinairement par pacifisme : il s'agit de la grande tâche d'ordonner partout dans la vie les contrastes sans niveler les individualités, sans effacer et étouffer les différences ; il s'agit donc du véritable fondement de la société humaine, c'est-à-dire de la pleine reconnaissance du « toi » par le « moi ». (14) La création de la Paix exige l'affranchissement de la « folie du moi », l'amour du prochain, l'exclusion de toute présomption, le recueillement et l'oubli de soi... Cette conception différencie le pacifisme psychologique du pacifisme purement institutionnel ou rationnel, qui ne compte pas avec tout ce qu'il y a de démoniaque dans la haine, et qui ne songe pas qu'il faut, comme Agamemnon, supplier les dieux pour avoir le vent favorable : sans le secours des puissances morales supérieures, la terrible scission de l'humanité moderne reste inguérissable. »

LE PROBLEME « CULTUREL » DE L'EGLISE

Une telle conception de la politique devait nécessairement amener Foerster à se poser le problème de l'Eglise. Ce n'est pas en théologien qu'il l'aborde : il l'étudie sous l'angle de la « culture », à un point de vue psychologique et sociologique. « Le problème de l'Eglise, dit-il, est le plus grand problème social de l'humanité : tous les autres problèmes sociaux y sont contenus. » (1) Le développement de la science

(14) Cf. Z., déc. 1932, et *Vaterlandsliebe, Nationalismus und Christentum*, p. 23.

(1) K. u. K., p. 35. Les diverses opinions de Foerster sur l'Eglise se trouvent résumées dans son ouvrage tant discuté : « *Autorité et Liberté* ». Ce livre « trouve son origine, dit Foerster dans une lettre à Prinz Max (2. 3. 35), dans des conférences que j'ai faites à la jeunesse universitaire libérale de Zurich... Mon thème était et reste une critique propédeutique, et c'est par le titre du chapitre : « Critique de la raison individuelle », qu'il est le mieux défini. Ma tâche ne pouvait viser à autre chose qu'à ébranler la foi en la raison individuelle, et moi, qui suis un missionnaire parmi les païens, j'ai eu la chance de la mener à bien dans les cercles où je vis. »

et de la technique, de même que la vie politique et sociale, exige une culture morale et un idéalisme religieux. La science se laisse trop souvent entraîner par la tentation de quitter son propre champ d'action et de se hasarder sur des problèmes dont les données lui échappent. Toute véritable activité, que ce soit dans la vie publique ou dans la vie privée, tout sentiment de responsabilité et tout esprit de sacrifice, demandent une force centrale et spirituelle pour refréner les passions, vaincre l'égoïsme et maintenir dans l'âme humaine toutes les forces du caractère. Cette force centrale nous est donnée, selon Foerster, par l'idée d'une Eglise universelle qui « nous propose une forme de société humaine supérieure à cette société temporelle, où la guerre règne à l'état chronique, où la vie collective ne repose en somme que sur de perpétuels compromis entre des contraires absolument inconciliables. La grande idée de l'unité chrétienne, dont l'Eglise a le dépôt, est précisément d'élever l'individu jusqu'à l'amour de ce qui lui est contraire. » (2)

Reconnaître l'autorité de l'Eglise, ce n'est nullement faire le sacrifice de sa liberté. Sans la vérité centrale religieuse, l'individu devient incapable de comprendre même les faits les plus élémentaires de la vie spirituelle ; il ne voit plus le dualisme profond qui divise l'âme, et, ayant perdu le contact avec celle-ci, il le perd également avec les vérités intérieures éternelles. L'individualisme, qui prétend défendre notre personnalité contre l'autorité, exalte notre « moi » en nous faisant la proie du monde extérieur. En réalité, il nous livre à « toute espèce de petites autorités ». Combien de penseurs modernes, au lieu de reconnaître l'autorité du Christ, se soumettent inconsciemment à celle d'un Nietzsche, d'un Karl Marx ou d'une Ellen Key ? Au fond, la lutte ne s'engage pas entre l'autorité et la liberté, mais entre « deux autorités, entre la vraie, et celle des grandeurs du jour et de la mode, dont les autels dressés aujourd'hui seront renversés demain, et dont le culte condamne les hommes à l'inquiétude et à l'aveuglement éternels. » (3)

(2) *A. u. Fr.*, trad. franç., p. 152. Cf. « Seule l'Eglise Universelle possède la force mystérieuse d'empêcher la dissolution complète de l'Europe. Toutes les autres puissances et organisations spirituelles ont fait faillite. Le protestantisme s'est vendu à César, du moins en Allemagne. L'Eglise catholique aussi a échoué jusqu'à présent, en ce qui concerne la détresse nationaliste des peuples, et elle échouera encore, malgré les succès momentanés, et ne pourra arrêter une catastrophe finale, si elle ne produit des hommes et des décisions, tel que l'était un pape Hildebrandt, qui opposent avec un courage sublime, à la dictature des instincts, celle du Saint-Esprit. » (*J. J. J.*, p. 306-307.)

(3) *A. u. Fr.*, trad. franç., p. 69.

L'affranchissement réel de l'homme et l'accroissement de ses puissances morales et spirituelles exigent de sa part l'adhésion à une autorité. (4) « Ce que l'Eglise chrétienne réclame, ce n'est pas le sacrifice de l'intelligence, mais celui de l'arrogance. Pour les questions morales et religieuses, l'intelligence doit s'approprier ce mot : meurs et deviens ! Ses frontières constatées, sa superbe assurance dépouillée, elle pressent alors les véritables sources de la vérité et s'affranchit de la négation et de l'abstraction ruineuses pour l'âme, parce qu'elles détachent la pensée de la réalité... L'autorité de l'Eglise n'implique à aucun degré le dédain de la raison et de la science. Sa tâche positive consiste seulement à se réserver les grands problèmes de la vie et de l'âme, qui, par leur essence, échappent à la raison individuelle. Elle est la protestation perpétuelle contre un intellectualisme détaché de la vie de l'âme, contre une pensée détachée de la connaissance de soi-même, de l'amour et de l'intuition religieuse, car elle en tient les effets pour nuisibles au caractère, à la culture, à la pensée elle-même dans son ensemble. Sa fonction est donc de représenter l'unité des fonctions de l'âme, laquelle seule peut nous donner une saine attitude à l'égard de la réalité et nous mener à une connaissance totale de la vie. Ce que les modernes représentent en face de cela, malgré leurs grands mots, c'est au fond seulement la désorganisation spirituelle. Il faut ajouter que l'isolement de la pensée et son schisme d'avec les autres forces de l'âme est une forme de la psychologie morbide, et que plus intensément l'homme prosterne sa conception de la vie devant l'autorité du pur intellect abstrait, plus fatalement il est entraîné et entraîne les autres à la ruine. » (5)

Au fond, l'autorité religieuse ne s'exerce que dans les problèmes dont la solution ne peut être trouvée par la re-

(4) Cf. « Analysons, par exemple, le concept de la libre disposition, de l'autonomie. Qui est cet *ipse* qui doit nous déterminer ? Assurément pas nos humeurs, nos envies, nos vanités, nos passions, mais notre meilleur nous-même. Mais comment distinguer ce meilleur de nous en nous ? N'est-il pas tout enchevêtré à notre moi inférieur ? Et ne croyons-nous pas souvent obéir à notre meilleur moi alors que nous sommes déterminés par nos sens, notre faiblesse ? Notre vraie personne ne se dévoile que par l'effet profondément éducateur de la vie divine. C'est pourquoi il est dit : « Nul ne vient au père sans moi. » La libre disposition ne peut mûrir qu'à l'école du respect, qui nous affranchit de notre moi chaotique. Autrement, nous ne connaissons que l'état inférieur de la libre disposition, c'est-à-dire la disposition par l'extérieur, par la périphérie, non par le centre. Ici encore il n'y a que la personne du Christ, dont toute la vie et toutes les paroles procèdent du centre, qui puisse nous enseigner à penser, à vivre centralement... et faire de nous des personnalités accomplies. » (A. u. Fr., trad. franç., p. 58-59.)

(5) A. u. Fr., trad. franç., p. 95-97.

cherche purement individuelle; elle ne vise qu'à faire respecter la frontière entre la science et la religion, et à réagir contre le relativisme qui entraîne la désagrégation des fondements de la vie religieuse et morale. Les modernes reprochent souvent à l'Eglise de gêner par trop d'intermédiaires les rapports entre Dieu et le croyant. Mais dans cette atmosphère humaine où règnent le parti pris, la fièvre du plaisir, les préjugés et les passions, ne rend-on pas impossible la communication réelle de l'homme avec le Christ ?.. Il ne s'agit pas de nous rapprocher du Christ en le tirant à nous, ni de « l'habiller avec les haillons de notre être mortel », mais, au contraire, de s'élever jusqu'à lui. « Abandonnez la personne du Christ à l'interprétation du premier venu, toute la grandeur et la profondeur lui échappent et se rapetissent ; dans le Christ il ne voit plus qu'un socialiste oriental ou un moraliste important, ou encore un sincère ami des hommes. Chacun en retranche ce qui, d'une manière ou d'une autre, dépasse son entendement, ou qui n'éveille pas de résonance dans son expérience. Et la religion chrétienne devient ainsi une de ces bonnes religions à tout faire, où le Christ n'est plus le dispensateur de la vie supérieure ; une religion qui n'élève pas l'individu à ce respect nécessaire des mystères spirituels, mais devient un simple reflet de notre idéal subjectif — et non de cet idéal plus profond, destiné à corriger et à creuser en nous nos divers idéals humains. Ce par quoi le Christ diffère de tous les individus et de tout idéal personnel, ce qu'il y a de neuf, de vénérable, de surhumain, d'incompréhensible dans son apparition, voilà ce qu'on n'enfonce plus dans les cœurs pour les élargir et les affranchir. Du Rédempteur du monde, on fait un homme errant et borné : que devient alors sa position au centre de la culture religieuse et morale ? Elle dépend du bon plaisir et du goût personnel. A ce point de vue d'ailleurs, tout absolu disparaît, tout devient évolution, relativisme, la réalité devient une fable, le passé vivant une nuée, car on est devenu nuée soi-même... Comment un pareil christianisme pourrait-il encore former des caractères ? Comment cette fragile construction humaine nous donnerait-elle, en face du monde et de sa sagesse, l'assurance que nous servons la vérité suprême ? » (6) En somme, le rôle de l'Eglise universelle n'est pas d'attribuer dans un système une petite place aux simples pensées et con-

(6) *A. u. Fr. trad. franç.*, p. 75-76. De cela, Foerster conclut à l'insuffisance de l'individualisme dans l'interprétation de la tradition religieuse. « Sans la ferme et autoritaire tradition de la foi, dont l'interprétation peut sans doute se développer, se compléter, s'approfondir, mais sans cesser d'opposer sa force inflexible et conservatrice à l'esprit du temps et à l'individualisme omniscient — sans cette

ceptions individuelles, mais de laisser libre jeu aux grandes et légitimes aspirations « des âmes unies au Christ ».

Cette soumission à l'autorité spirituelle d'une Eglise Universelle est jugée par beaucoup comme un manque de loyalisme vis-à-vis de la nation et comme une menace contre l'autorité de l'Etat. En réalité, l'institution religieuse est tout aussi nécessaire pour la conservation de l'énergie sociale que la station génératrice pour l'industrie électrique. (7) De nos jours, la plupart des sanctions qui étaient naguère à la base de l'ordre social ont perdu leur effet, et l'obéissance n'est plus obtenue que par des moyens de contrainte extérieure ou par un appel aux instincts sociaux les plus élémentaires : on tente ainsi de « ranimer la solidarité nationale par la stimulation des instincts de race et du fanatisme patriotique ; mais ces instincts sociaux sont si étroitement mêlés à notre nature inférieure qu'ils ne peuvent garantir l'unité politique, sinon d'une manière extérieure et à titre passager ». Ainsi l'Eglise est-elle, « par sa glorification de la destinée spirituelle de l'homme, la force la plus puissante pour constituer et conserver un Etat ». (8) A. Comte, bien que positiviste et partant du point de vue sociologique, avait déjà mis en relief l'importance politique d'une puissance morale et spirituelle indépendante de l'Etat. L'erreur de Machiavel, c'est d'avoir méconnu l'incomparable vertu constructive du christianisme et d'avoir prôné la séparation radicale de la politique et de la morale chrétienne. (9) En soumettant l'homme à la loi du salut, l'Eglise protège l'individu contre toute exagération de la part de la conscience politique, de l'omnipotence de l'Etat ou d'un nationalisme étroit. « Le Christ demande que nous sacrifions à sa vérité jusqu'à nos plus chers liens, mais nous savons à quoi il tend : ce n'est point à les briser, mais à les rendre plus intimes et plus profonds ; car il n'y a que la fidélité à la conscience qui puisse créer ces forces morales sans lesquelles la

tradition, l'autorité du Christ et de l'Evangile perd pour la masse tout son sens impératif. A cause de la hauteur même de son point de vue, l'Evangile prête très aisément aux malentendus ; il contient d'apparentes contradictions, des profondeurs et des mystères qui déconcertent le lecteur privé de guide, qui l'égarent ou qui l'induisent à des interprétations trop conformes à ses partis pris et à ses préférences, et à tourner la page sur ce qu'il y trouverait d'inconfortable ou de supérieur à son horizon. On sait par l'histoire des sectes et de l'herméneutique individualiste toutes les folies, les erreurs et les partis pris qu'on a cherché à couvrir avec des textes bibliques... » (A. u. Fr., trad. franç., p. 73.)

(7) Cf. A. u. Fr., p. 105.

(8) A. u. Fr., p. 108.

(9) Cf. A. u. Fr., trad. franç., p. 126.

communauté sociale errerait au gré de ses instincts. Et l'on peut dire que là où l'individu manque de loyauté à l'égard de l'idéal, la communauté est fatalement livrée à ses humeurs et à ses folies collectives. Le meilleur service que l'Eglise ait rendu à la culture, c'est donc d'avoir affirmé la primauté de la conscience sur le milieu social et politique, autrement dit d'avoir placé les conditions fondamentales et durables de la vie commune au-dessus des opportunistes passagers. » (10) A mesure que l'organisme social se complique, que les intérêts des divers partis deviennent plus nombreux et plus contradictoires, le besoin d'un secours d'ordre spirituel devient plus pressant ; par conséquent, « au point de vue sociologique, une société purement laïque doit être tenue pour une impossibilité. » (11)

Foerster ne se rallie pas cependant tout à fait à l'Eglise Catholique. Celle-ci, certes, est appelée à devenir un jour cette Eglise universelle qu'il préconise comme le fondement de toute culture sociale et personnelle ; mais pour le moment, elle ne l'est pas encore, car elle a perdu sa « catholicité » depuis la Réforme qui a eu comme conséquence de tenir pour suspecte ou ennemie la liberté religieuse : « La conscience personnelle, la dévotion subjective, la mysticité, la spontanéité évangélique, qui naguère faisaient corps avec l'*anima catholica* et entretenaient la vie spirituelle dans l'Eglise à côté du travail dogmatique intellectuel, devinrent peu à peu foncièrement suspectes..., à ce point que le mot « vivre » lui-même se vit dénoncé comme un symptôme du libre arbitre protestant ». (12) Un grand nombre d'âmes éprises de liberté personnelles se sont ainsi détachées du catholicisme, qui aurait dû « assimiler et socialiser » certaines tendances libé-

(10) A. u. Fr., trad. franç., p. 122-123.

(11) A. u. Fr., trad. franç., p. 129. « Quand la morale devient relative et s'accommode des contingences sociales changeantes, l'adaptation, cette négation du caractère, finit par devenir la règle, et la fidélité aux principes, un sujet de railleries; dès lors, l'individu se sent libre de faire ce qu'il veut, et la société le suit... Quant à la valeur de cette vague sentimentalité ou moralité sociale de l'individu et des théories sociologiques changeantes pour la sécurité de l'ordre politique, on en constatera mieux l'inanité quand l'expérience aura été faite jusqu'au bout, quand la majorité des citoyens se trouvera placée devant le problème de la vie collective sans un rudiment d'éducation religieuse, sans un vestige d'autorité ecclésiastique. » (Id., p. 129-130.)

(12) A. u. Fr., trad. franç., p. 155-156.

rales et certains éléments de la « culture », qui plongent leurs plus profondes racines dans l'âme chrétienne. (13)

A cela s'ajoute que l'Eglise a perdu encore un autre élément qui fit partie autrefois du patrimoine chrétien, notamment la liberté politique, et qu'elle est considérée aujourd'hui comme liée à la « réaction ». Parce que, dans plusieurs pays, le catholicisme s'appuyait sur les partis réactionnaires en matière économique, politique et sociale, les mouvements libéraux et avancés témoignèrent naturellement d'une profonde répulsion pour l'Eglise. L'attitude du catholicisme politique en Allemagne nous apporte un exemple frappant : rares ont été les dignitaires ecclésiastiques et les auteurs catholiques qui aient osé faire un examen de conscience national et ne pas se prêter à la propagande du nationalisme allemand. (14) « Le

(13) Cf. « La présente évolution de l'Eglise, la concentration de l'autorité sans expansion des forces individuelles ne renforce pas réellement l'unité contre les tendances centrifuges...; elle comporte, au contraire, en elle-même une tendance centrifuge qui s'éloigne de la vraie catholicité et qui ravale la papauté de la position qu'elle occupait au-dessus des partis. » (*A. u. Fr.*, trad. franç., p. 144.)

(14) Cf. « La politique mondiale du Vatican », « Synthesis » I, 1936, p. 6. « La mentalité centriste se manifestait par une scission profonde de la personnalité chrétienne, scission presque hérétique entre une dévotion religieuse très intense et une activité politique assez naïvement païenne et inféodée sans réserve à la cause... prussienne, cette soumission au prussianisme étant renforcée par le désir de démontrer qu'on pourrait très bien, dans les questions de la conscience, obéir au Pape de Rome et en même temps être patriote allemand. Il manquait à tous les leaders centristes de l'ère de Guillaume II la clairvoyance infaillible d'un Ketteler, qui prévoyait la tendance diabolique qui surgirait des tréfonds de la politique prussienne. Le prussianisme, celui de Frédéric le Grand aussi bien que celui de Hegel, Bismarck, Bülow ou de l'état-major prussien — tout ce mépris logique et cynique de tous les droits humains et divins, cette politique qui réussissait admirablement à mettre au service des puissances infernales les plus nobles forces de l'âme humaine — tout cela n'était pour eux que de la politique et une affaire neutre, ne regardant pas la conscience chrétienne. Un représentant typique de cette mentalité était Brüning, homme d'Etat d'ailleurs de tout petit format, largement surestimé à l'étranger. Il était sans doute sincèrement attaché à sa religion, honnête, de haute moralité, mais irrémédiablement enchaîné dans sa pensée politique à la cause du prussianisme dont il acceptait sans critique les falsifications et les clichés les plus absurdes sur les responsabilités de la guerre, sur les intentions de la France, et sur tout ce qui faisait obstacle à la marche en avant de l'Allemagne nationaliste. Et lorsqu'il se trouva enfin débarqué cavalièrement par les puissances mêmes qu'il avait si fidèlement servies, il fut incapable de reconnaître comme telle la mauvaise cause à laquelle il s'était consacré et dont l'hitlérisme n'était que la dernière conclusion. Malheureusement, de très nombreux catholiques en dehors des frontières du Reich, en Suisse, en Autriche, en Alsace, se sont laissés infecter de cette mentalité — pendant et après la guerre. Ils ne se rendaient pas compte du fait que le catho-

divorce de l'Eglise et de la liberté politique n'a pas seulement causé un tort considérable à l'Eglise, mais aussi au principe de liberté — un tort à peine moins sensible pour le développement de la culture que le schisme du 16^e siècle. Rien n'est plus frappant que de voir au fronton des églises françaises, au-dessus des statues mutilées des apôtres et des martyrs, la devise : « Liberté — Egalité — Fraternité », cette protestation de l'esprit révolutionnaire contre l'Eglise, comme si le meilleur des idées sociales de la Révolution Française eût été possible sans le christianisme. N'est-ce pas lui, au contraire, qui a réveillé et mûri la conscience sociale de l'individu et de la collectivité ? C'est dans le christianisme que les idées de la liberté et de la fraternité ont trouvé leurs meilleures inspirations, tandis que, séparées de lui, elles ont servi la violence et le fanatisme révolutionnaire. Ces idées qui, à leur place, dans l'ensemble de la doctrine du salut, sont les véritables forces de vie, peuvent devenir des explosifs destructeurs, déchirer la société quand elles cessent d'être enveloppées de pensées chrétiennes, quand elles tombent ainsi dans les âmes et que la volonté sectaire s'en empare. Précisément à cause des effets entraînants de la doctrine, il faut au christianisme l'unité organique, chacune de ses parties qui se détache de l'unité produisant fatalement un effet destructeur. » (15) L'évolution des temps modernes montre bien que « César » (c'est-à-dire l'Etat), abandonné à ses propres impulsions diaboliques, s'est toujours attaqué à l'Eglise et au Christianisme, car « plus les chrétiens auront sanctionné et favorisé un culte déréglé et anormal des idoles politiques, oubliant de la juste hiérarchie des valeurs, plus cette trahison se vengera sur eux et sur leurs enfants, jusqu'à la destruction du Sanctuaire lui-même et jusqu'à l'anéantissement de toute cure d'âmes et de toute éducation de la jeune génération. » (16)

Pour toutes ces raisons et ces conjonctures historiques, l'Eglise romaine a perdu son universalité qui faisait, avant le schisme du 16^e siècle, la réelle unité du christianisme. Si elle veut recouvrer son influence sur la société moderne, elle devra donner une nouvelle force constructive, apte à unifier

licisme centriste se caractérisait par une étrange union entre la loyauté la plus dévouée à l'Eglise et le paganisme politique le plus éhonté. »

(15) *A. u. Fr.*, trad. franç., p. 169-170.

(16) Cf. *Synthesis*, art. cit. p. 13. « En Allemagne, le César et la patrie sont en train de dévorer la religion; mais la religion dévorée, l'Etat et la Patrie mourront finalement aussi par suite de la mort de leur âme — voilà le dernier jugement sur la souveraineté absolue de la politique et sur la connivence des chrétiens avec un césarisme sans scrupules, que leur Maître et Seigneur a clairement condamné. »

l'humanité, en retournant au principe universel, et en gagnant à sa cause toute la partie de l'humanité qui ne lui appartient pas encore. Qu'elle confesse les fautes et les négligences qui lui sont imputables en tant qu'institutrice de l'humanité, et elle verra que « le schisme du 16^e siècle pourrait alors tourner à sa bénédiction. Sans doute ne saurait-elle admettre la légitimité du protestantisme en tant qu'Eglise séparée de la tradition et de la doctrine catholique, mais elle devra bien finir par désavouer les allégations faciles de ses auteurs qui, dans la personnalité de Luther et dans la révolte de l'honnêteté allemande contre les excès de l'Eglise de la Renaissance, s'obstinaient à ne pas voir les motifs intérieurs et profonds ; elle devra reconnaître aussi que la plupart de ces revendications émanaient, malgré bien des erreurs, du centre de la conscience chrétienne ; au lieu de combattre l'esprit de la Réforme en le raillant ou en le travestissant, l'Eglise verra bien qu'il s'agit de le reconquérir par des procédés chevaleresques. » (17)

Les milieux catholiques montrent trop d'indifférence à tous les éléments détachés de l'Eglise ; ils ont perdu cet esprit conquérant des chrétiens des premiers siècles. Sans doute, ils vont chez les païens, noirs ou jaunes, prêcher la doctrine du Christ, mais ne devraient-ils pas avant tout la prêcher chez nous et la réaliser dans leur cœur ? « L'Eglise n'a-t-elle pas jadis tiré sa force essentielle de sa grande œuvre de conversion ? Or, cette œuvre obligeait ses maîtres et ses apologistes à élargir véritablement leurs esprits, à tenir compte des besoins inédits dans l'organisation de l'Eglise ; elle les affranchissait de leur quant à soi individualiste et les éduquait positivement dans l'idée de l'universalité ; cette idée de la vraie catholicité occupait enfin le centre de l'œuvre civilisatrice de l'Eglise. Pour réveiller cette âme intime de la tradition et pour ranimer l'éternelle sève du dogme, il faut infiniment plus de liberté, d'expansivité et d'universalité que nous n'en voyons dans l'Eglise. Et l'effet le plus funeste de la négligence qu'on a marquée pour ces fonctions essentielles de la culture, ce n'est pas d'avoir écarté certains éléments féconds de la science moderne, mais bien plutôt d'avoir exclu de l'Eglise l'esprit vivant et conquérant de la tradition. » (18)

(17) *A. u. Fr.*, trad. franç., p. 158-159.

(18) *A. u. Fr.*, trad. franç., p. 160-163. Dans son article : « *La politique mondiale du Vatican* » (*Synthesis* I, 1936, p. 29-30), Foerster invite l'Eglise à se tourner également vers le monde oriental : « Il y a une autre tâche, non moins importante, qui s'impose à l'Eglise universelle : l'explication avec le monde oriental. Ce monde, en apparence lointain, s'approche de nous chaque jour davantage et il prend de plus en plus d'importance pour les destinées de l'Europe. Y aura-t-

Puisque le christianisme a apporté au monde la forme morale de l'autorité, sans servitude ni asservissement pour celui qui s'y soumet, sa tâche sera de prendre plus de contact avec l'élément mystique, de témoigner d'une profonde sympathie pour l'âme individuelle et d'un désir ardent de reprendre contact avec l'*anima christiana*. « L'Eglise professe dans son éducation, tout comme l'Etat, cette même conception de l'inflexibilité de la loi, de la force statique de l'ordre objectif. Mais ce n'est pas là son plus sûr pouvoir ; vis-à-vis de l'autorité politique, sa supériorité lui vient bien plutôt de cet autre élément, l'Eternel Féminin, l'Esprit incarné dans Marie, le profond amour maternel, intercédant pour l'homme égaré et se penchant sur lui, secourable et tutélaire... L'interprétation de ces deux éléments dans l'Eglise, l'esprit viril d'ordre et l'esprit de Marie, et la distinction de plus en plus radicale entre la pratique de l'autorité dans l'Eglise et la raideur sectaire de la discipline d'Etat doit, à notre sens, marquer la dernière étape de cette longue lutte, que l'Eglise livre depuis des siècles pour se libérer de César et pour gagner cette solide base d'où elle imposera sa culture supérieure au royaume des Césars ». (19)

Résumant sa pensée sur les véritables devoirs contemporains du catholicisme, Foerster dit : « Ce qu'il nous faut avant tout, la condition première d'un réveil religieux, c'est une exégèse plus vivante de la doctrine, plus d'esprit et plus de congénialité dans cette exégèse, moins d'intellectualisme et

il, un jour lointain, une épreuve de force militaire entre l'Europe et l'Asie ? L'Asie spirituelle reprendra-t-elle à son compte la politique de violence des Européens, succombera-t-elle à la maladie européenne ? Est-il dit que le monde entier passera au matérialisme logique d'abord, au satanisme ensuite ? Est-il impossible d'imaginer qu'un jour des missionnaires européens se rendront en Asie et que, avant de propager la doctrine chrétienne, ils parleront aux Asiatiques de la grandeur et de la profondeur de l'Asie millénaire ? Alors les peuples d'Asie concevront la splendeur morale du Christ qui, lui-même, a surgi des profondeurs de l'âme asiatique... La spiritualité de l'Asie mise en contact intime avec le christianisme, guidée vers l'accomplissement de ses aspirations incertaines, vers la libération de ses forces, vers le rejaillissement de sa lumière, amenée à coopérer avec le monde formé à l'école de l'Eglise romaine et à s'unir finalement à l'Occident renoué — quelles vastes perspectives ! Et qui ne voit qu'une telle interpénétration spirituelle entre l'Europe et l'Asie pourrait préluder heureusement à l'indispensable synthèse de l'âme humaine ? »

(19) *A. u. Fr.*, trad. franç., p. 173-174. « La tâche historique qui incombe aujourd'hui à l'Eglise est tout d'abord d'attirer à elle, comme une tendre mère, les esprits égarés et affolés par le siècle, de formuler à nouveau et d'une manière accessible à tous sa pédagogie de l'obéissance, puis, en face des croissantes perplexités de l'autorité de l'Etat, qui se retranche dans le machiavélisme, de donner corps à l'union de l'autorité et de la liberté. » (Id. p. 177.)

plus d'âme immortelle... La religion et la science de la vie ne se pénètrent plus à l'heure qu'il est; l'unité entre elles est rompue, et il s'agit de reconstruire tout le pont de la religion à l'expérience journalière, de l'expérience journalière à la religion... L'expansion de l'Eglise, sa mission civilisatrice implique déjà que le dogme chrétien doit s'adresser à tous les hommes et, par conséquent, aussi aux natures intellectuelles auxquelles il doit s'adapter d'une manière ou d'une autre. (20) Et, plein de confiance dans l'avenir, Foerster estime que les temps modernes, caractérisés par la confusion de la vérité et de l'erreur, et, selon l'expression de Chesterton, par les « vertus devenues folles », annoncent cependant un « réveil de la vie religieuse, une renaissance de l'esprit chrétien et une réconciliation de l'Eglise avec la vie. » (21)

L'idéal religieux de Foerster est donc une nouvelle unité spirituelle de l'humanité par le règne du Christ, fondée sur la liberté et la spontanéité de la foi. (22) A. Messer, dans sa critique de « *Autorité et Liberté* », a tort de dire que la conclusion pratique de ce livre est : « Retournons à l'Eglise catholique ». (23) Il faudrait plutôt dire : Retournons à une Eglise Universelle et œcuménique ! En 1923, dans le « *Schweizer Evangelisches Schulblatt* » (n° 44), Foerster écrivait : « Cette persévérance de ma part dans un « Christianisme œcu-

(20) A. u. Fr., trad. franç., p. 193. « Pour s'adapter vraiment aux besoins du siècle, l'Eglise a une dernière et non moins importante condition à remplir, c'est de conformer son apologie, dans le sens éducatif et humain, au besoin spirituel du temps. L'apologétique n'a pas d'autre but que de gagner des âmes ; aussi doit-elle leur parler une langue intelligible. Ici se marque la différence entre l'esprit des apologistes des premiers siècles et l'esprit de l'apologétique moderne ; les premiers parlaient la langue de l'âme, racontaient leur propre lutte contre eux-mêmes et parlaient d'une connaissance profonde du paganisme, de sa misère et de sa grandeur désolée; ceux d'aujourd'hui n'expriment le plus souvent que leur propre justice et leur assurance personnelle... » (Id., p. 201-202.)

(21) Cf. « L'Eglise ne veut pas être une communauté purement spirituelle d'hommes d'élite, comme ceux qui se réunissaient pour les mystères d'Eleusis, mais elle est, au contraire, une institution qui jette un pont entre les esprits supérieurs et l'homme le plus simple, avec sa foi solide, grossière et matérielle. » (Extrait d'une lettre à M. Ekowski, Zurich, 18 janvier 1926).

(22) On peut rapprocher cet idéal de Foerster de celui de J. Maritain dans son ouvrage « *Humanisme intégral* ». (Ed. Mouton, Paris, 1936). Maritain fait reposer la structure d'une nouvelle chrétienté sur l'idée de liberté, non celle d'une liberté anarchique du libéralisme, mais sur la liberté glorieuse des enfants de Dieu. L'ordre temporel serait une démocratie personnaliste qui sauverait les exigences morales contenues dans les aspirations démocratiques et qui seraient soumises à l'influence morale de l'Eglise.

(23) Intern. Wochenschrift für Wissenschaft, Kunst und Ethik, 16. VII, 1910.

ménique » est l'expression nécessaire et exacte de toute l'évolution de ma vie, qui a commencé en-dehors des confessions religieuses ; j'ai subi l'influence des deux côtés (c'est-à-dire du catholicisme et du protestantisme), de sorte qu'un parti pris pour l'un ou l'autre des groupes séparés ne m'est guère réalisable psychologiquement. Je suis un homme de synthèse et je prie mes amis des deux camps de se contenter de cela. » (24)

Dans le catholicisme de Foerster se retrouvera, au même niveau que la tradition et l'autorité, le principe protestant de la conscience et de la liberté personnelle. A notre avis, Ad. Ferrière fausse la pensée de Foerster lorsqu'il écrit : « Foerster méconnaît un fait capital : le monde ne reviendra pas à l'autorité consentie. L'évolution inéluctable le pousse à l'étape de la liberté réfléchie... Et cette étape ne sera atteinte qu'à force d'expériences, d'erreurs, de souffrances, de luttas, car la sagesse ne s'acquiert pas, elle se conquiert... L'unité religieuse que rêve Foerster se réalisera alors certainement, mais ce catholicisme nouveau... se distinguera essentiellement de l'Eglise Romaine, même retapée et rajeunie, en ce sens qu'il sera fondé sur la vie religieuse et non sur la doctrine, et qu'il sera formé par la libre adhésion des libres individualités. » (25) Foerster ne préconise nullement l'acceptation inconditionnelle d'une institution dont l'autorité repose sur une tradition sacrée, mais plutôt la « reconstruction d'une ancienne maison », reconstruction qui se fera pour tous et par chacun, en toute liberté et par l'humble soumission au bien suprême, à la vérité absolue, c'est-à-dire à Dieu. Il n'exige nullement une autorité extérieure et consentie, mais celle qui se forme dans la conscience libre de l'homme et qui produit une obéissance toute spontanée. (26)

Cette position entre les confessions religieuses n'est pas un éclectisme individualiste. L'idéal d'une Eglise universelle

(24) En septembre 1917, Foerster avait déjà écrit : « La nouvelle de ma conversion à la religion catholique est encore toujours une invention ; elle se répand tous les deux ans et tout démenti ne sert à rien... Je ne suis ni protestant, ni catholique, mais je suis chrétien au sens oecuménique ; cependant, je crois à une synthèse future à laquelle je pourrais appartenir — mais cette synthèse n'apparaîtra qu'au vingt-et-unième siècle au plus tôt. » (Cité dans Preger : *Zum Streik um F. W. Foerster*, p. 10-11.)

(25) *L'Essor*, n° 4, avril 1920. Cette même idée est exposée chez Kurt Kessler (*Pädagogische Charakterköpfe*, 2° édit. Francfort, 1919) et J. Cohn : (*Geist der Erziehung*, Leipzig, 1910, p. 31) : « Foerster n'a jamais compris le sens de la véritable autonomie. »

(26) Cette conception foerstérienne de la liberté se retrouve à la base du « *Neuwerk-Kreis* » (mouvement de jeunesse groupant des catholiques et des protestants). Cf. *Fr. W. Foerster, Seine Lebensarbeit in Beiträgen seiner Freunde*, zusammengestellt von A. D. Müller, Neuwerk-Verlag, Schlüchtern, 1921, Einführung).

répond à un besoin intime de l'âme de Foerster. « Le fait que je sois tout seul, dit-il, n'est qu'un individualisme apparent. En réalité, c'est une protestation contre l'individualisme de la Réforme et une affirmation de l'universalité. Il y a, en effet, des périodes de transition et des crises mondiales, au sein desquelles on appartient à ce qui n'est pas encore et qui cependant doit être représenté de quelque façon que ce soit... Il me semble que, selon les plans de la Providence, il existe à notre époque des hommes qui ne peuvent que prendre position contre les opinions et être ainsi comme un appel vivant et comme une préparation vivante à la prochaine unité.. Dans toute l'évolution de ma vie et dans ma conviction la plus intime, je sens que je remplis une tâche providentielle dans le véritable intérêt de la pensée catholique. Toute autre attitude serait beaucoup plus simple, mais ce serait renoncer à ma tâche. » (27)

(27) Cf. «*Das Kulturproblem der Kirche*», p. 43-47-52.

TROISIÈME PARTIE

LA PEDAGOGIE DU CARACTÈRE



« Le pédagogue doit être un organisateur spirituel qui sauve l'homme de la néfaste dissipation, en plaçant l'essentiel au centre, en fixant les limites à l'accessoire, et en subordonnant ce qui est temporel au salut éternel de l'âme. »

F. W. Foerster : *Sch. u. ch.* p. 18.

Si complexes et si vastes que paraissent les problèmes de la conduite humaine, ils sont, dans leurs racines profondes, des problèmes d'éducation. Pour résister aux sollicitations d'un monde plein de tentations et d'attraits, et pour guider dans un sens vraiment humain cette révolution technique, économique et sociale qui se fait depuis un demi-siècle, il faut des « caractères », des personnalités libres, sachant assurer autour d'elles la « primauté du spirituel ». C'est cette formation des caractères qui paraît à Foerster l'œuvre la plus urgente et la plus sacrée de l'éducation.

Les systèmes qu'échafaude la pédagogie moderne se révèlent trop abstraits et ne permettent guère à l'homme de résister aux obstacles et aux vicissitudes qu'il rencontre chaque jour sur son chemin. Ils se perdent, soit dans un réalisme sans idéal, soit dans un idéalisme sans sens de la réalité. Alors que la pédagogie traditionnelle oublie trop souvent que dans les théories pédagogiques actuelles se retrouvent bien des vérités qui peuvent en appeler à la plus profonde tradition, la pédagogie moderne, de son côté, témoigne d'une anarchie et d'un désarroi déconcertants, d'une véritable « lutte pour la vie » parmi les vérités qu'elle défend.

Foerster veut être un conciliateur entre la pédagogie traditionnelle et la pédagogie moderne. Il remet en honneur la valeur pédagogique de l'Evangile et des écrits de l'Antiquité et du Moyen Age; mais, en même temps, il nous fait connaître les mérites de la pédagogie américaine et des doctrines contemporaines d'un W. James ou d'un Freud. De même qu'en morale, il veut, en pédagogie, donner « une nouvelle démonstration d'anciennes vérités » en partant de la connaissance de soi et de la psychologie concrète de la vie. Le principe fédéraliste, qui apporte une solution positive et efficace aux divers problèmes moraux et sociaux, sera un antidote efficace à l'intellectualisme et au spécialisme si courants dans nos méthodes pédagogiques. L'éducation doit être une « organisation intérieure », et le maître, un véritable « organisateur spirituel », qui rétablira la hiérarchie des vérités et des valeurs pédagogiques. En effet, éduquer consiste à unir et à harmoniser l'autonomie personnelle et la culture sociale, à former la personnalité et le caractère de l'enfant. L'homme moderne qui vise à l'autonomie et à la liberté ne doit pas oublier que toute véritable éducation repose sur des fondements moraux et religieux et qu'elle exige l'esprit de charité et de sacrifice.

L'école doit donner à l'enfant un enseignement plus fructueux et une solide instruction morale. Les diverses branches du programme devront être enseignées d'une manière inductive, pour éveiller dans la jeunesse les véritables forces de son âme et les meilleures résolutions pour l'avenir, et pour forcer la vie elle-même à rendre témoignage de la vérité des principes moraux. Quant à l'éducateur, par son exemple et par son influence personnelle, il saura vivifier et améliorer la discipline dans la vie scolaire, en réalisant la synthèse vivante du principe de liberté et du principe d'autorité. L'obéissance est aussi nécessaire à la liberté que la liberté est nécessaire à l'obéissance, car il n'y a pas de « véritable autorité éducatrice sans liberté et de féconde liberté sans la puissance éducatrice de l'autorité. »

La pédagogie, qui est la « science et l'art de conduire les hommes », n'a pas seulement trait à la vie de l'enfant, et ne

se limite pas à la période d'écolage et à la salle de classe : elle a droit de cité partout, dans la vie sociale, familiale, politique et religieuse. Les divers problèmes spéciaux d'éducation qu'elle pose, comme l'éducation sexuelle, sociale et civique, sont essentiellement des problèmes de force morale. Foerster les résout en faisant appel au principe fédéraliste et les traite en fonction de l'éducation générale du caractère, puisque, avant de devenir des citoyens, des artisans ou des savants, nous devons devenir des hommes.

Chapitre premier

LES ILLUSIONS DE LA PEDAGOGIE MODERNE.

ABSENCE DE REALISME

Manque de connaissance de la vie et absence d'idées exactes sur la nature humaine sont des défauts communs aux systèmes de morale contemporains et se retrouvent dans les théories pédagogiques actuelles. Les méthodes éducatives sont devenues, de nos jours, les principales préoccupations des pédagogues ; mais on oublie de tenir compte des véritables conditions personnelles et morales de l'éducation. Notre « siècle de l'enfant » a inventé beaucoup de nouvelles méthodes ; mais les siècles précédents témoignaient de plus de force pédagogique, parce que le centre de l'éducation se trouvait dans la vérité éternelle et non dans l'homme mortel. Les résultats acquis par la psychologie n'ont pas répondu à nos espérances. Eblouis par le succès des méthodes expérimentales dans le domaine des sciences naturelles et par leur application dans la vie pratique, nous avons cru pouvoir appliquer ces méthodes à tous les domaines de la vie et construire la psychologie sur le modèle de la physique et de la chimie. Mais la vie échappe aux chiffres, aux formules mathématiques et aux statistiques. (1) La biologie ne nous apporte guère de données et d'expériences précises. Ne peut-on pas être un grand biologiste et en même temps un faible connaisseur d'hommes ? ou bien, quelqu'un ne peut-il pas être ignorant en matière d'anatomie, de physiologie et de biolo-

(1) Cf. « De nos jours, il n'existe pour ainsi dire plus de connaissance proprement dite de la vie et de l'âme, nous ne possédons plus d'expérimentation scientifique, plus de connaissance de nous-mêmes, mais de la psychologie en formules. » (*A. u. Fr.* p. 173). Paulsen s'exprime d'une manière analogue : « Les poètes nous présentent les phénomènes de la vie intérieure sous des formes typiques et grandioses. Chez Homère et Shakespeare, le jeune homme récoltera plus de connaissance de la vie et de l'âme que dans tous nos manuels de

gie, et cependant être un profond psychologue ? Des génies comme St. Paul, St. Augustin et bien d'autres ignoraient la science biologique, mais ils avaient par contre une vue bien plus réaliste de la nature humaine que nos biologistes modernes.

Foerster se montre très sceptique à l'égard de la psychologie expérimentale. Il lui reproche de ne voir, par les méthodes exactes et scientifiques qu'elle préconise, qu'un aspect superficiel et extérieur de notre vie psychique, car tout ce que celle-ci comporte comme véritables problèmes vitaux, comme les mobiles de nos actes, nos passions et nos tendances, tout cela lui échappe. « Dans les problèmes fondamentaux de la vie de l'âme, les empiristes vraiment compétents ne se trouvent-ils pas parmi les grandes âmes qui ont vécu les faits de la vie psychique — les luttes et les victoires ? » (2) Avec ses diverses méthodes, la psychologie expérimentale atteint non pas l'homme vivant, mais « *l'homunculus* engendré par la cornue ». Elle détourne l'éducateur de l'observation vivante et lui donne l'illusion qu'il atteint les ressorts profonds de l'âme et du caractère, alors qu'il n'en atteint que les mécanismes les plus simples et les plus extérieurs. Ce point de vue, Foerster l'a précisé lors d'une controverse avec Meumann qui avait qualifié d'« *historiettes inventées, pleines d'imagination* », les exemples de la « *Jugendlehre* ». (3) Dans une note ajoutée à « *l'Ecole et le Caractère* », il reconnaît que les recherches expérimentales peuvent fournir bien des renseignements intéressants et utiles, mais qu'elles ne nous donnent qu'une connaissance très superficielle de la nature humaine. Elles atteignent les fonctions psychologiques les plus simples, telles que la mémoire, l'association des idées, mais elles sont impuissantes à expliquer les causes profondes et les mobiles de nos actes ; il faut une observation bien plus vivante pour pénétrer jusqu'au tréfonds de nos passions et pour découvrir le dualisme fondamental de

psychologie. En tout cas, ces manuels ne pourront lui être utiles que s'il a déjà acquis toute espèce d'expériences concrètes de la vie. Et il n'en va pas autrement de la sociologie et de l'éthique : Homère et Hérodote, la Bible, les légendes de l'époque héroïque, les aperçus historiques et les relations de voyages produiront chez l'étudiant bien plus d'effet que les « *Eléments de Sociologie et d'Ethique* » de Spencer. » (Fr. Paulsen : *Humanismus und Realismus* dans *Enz. Handb. der Päd.* de Rein, IV, p. 449). Cf. également Max Scheler : « Rien n'a porté préjudice à la psychologie comme la thèse qu'elle devait se modeler sur les sciences naturelles. » (*Vom Umsturz der Werte*, II, p. 76.)

(2) *Sch. u. Ch.*, p. 350.

(3) Cf. *Vorlesung zur Einführung in die experimentelle Pädagogik* ; Leipzig, 1907, tome I, p. 312 : « A tous ces ouvrages (c'est-à-dire à ceux de Foerster et de Penzig) il manque, sans exception, les

toute vie psychique. (4) « A ma connaissance, dit Foerster, Meumann n'a aucune pratique pédagogique derrière lui, du moins sur le terrain de la pédagogie morale. Aussi ne peut-il comprendre que, dans les exemples de ma *Jugendlehre*, se trouve une psychologie de l'enfant, fruit d'une action et d'une observation pédagogiques de plusieurs années. Cette psychologie de l'enfant est expliquée dans les parties théoriques de l'ouvrage; les exemples, (il ne s'agit pas, en général, d'historiettes inventées), servent à démontrer comment on peut apprendre à l'adolescent certaines vérités. » (5)

Meumann répondit à Foerster dans le « *Vorbericht des 3. deutschen Kongresses für Jugendbildung und Jugendkunde* » (6). « Foerster, dit-il, dans une critique récente de la psychologie expérimentale de l'enfant (où il fait preuve d'une étonnante ignorance) se base sur des expériences occasionnelles. Ses historiettes pleines de fantaisie sur les rapports entre filles et garçons sont à rejeter d'un point de vue scientifique, parce qu'elles dénotent une connaissance de la psychologie de l'enfant qui, sur divers points, ne peut être tenue pour exacte qu'à titre exceptionnel. » Ce reproche nous semble bien injustifié, et l'argument de l'ignorance est trop facile. Il est incontestable que Meumann manque de pratique pédagogique, alors que Foerster a fait de nombreuses enquêtes au cours de son activité professorale. (7) Pendant près de

fondements de la psychologie enfantine, une recherche préalable et systématique de ce que l'enfant possède vraiment comme jugement moral aux différents âges de la vie. Ainsi Foerster, par exemple, relate des historiettes inventées, pleines d'imagination, parlant des enfants et de leur activité morale, historiettes qui sont racontées sans la moindre connaissance de la formation morale de l'enfant. » Cf. également la 2^e édition, considérablement augmentée, p. 645.

(4) II. edit. Zurich, 1912 : « *Seelenkenntnis und experimentelle Psychologie* », p. 348-356. Cf. « Ce n'est pas l'homme vivant, cette chose que ces savants empoignent avec leurs méthodes mécaniques, ce n'est que « l'homunculus » engendré par la cornue. La connaissance de l'âme vivante demande... une attitude psychique bien différente de l'attitude savante ; ainsi elle exige qu'on se tourne vers la vie concrète de l'homme concret ; elle demande une expérience riche de la vie, des relations longues et intensives avec la jeunesse des différentes classes sociales, une participation vivante à la vie intérieure d'autrui, le souvenir tout particulièrement développé de sa propre jeunesse — *last but not least* — une vie intérieure, propre, remplie de contrastes vivants, et une connaissance pénétrante de soi. » (p. 353.)

(5) *Sch. u. Ch.* II^e éd. 1912, p. 354.

(6) Leipzig, Teubner, 1913, p. 5.

(7) C'est également l'avis de M. Brahm, directeur de l'Institut pour la psychologie et la pédagogie expérimentale de Leipzig. Cf. *Archiv. für Pädagogik* (2. Teil. *Die pädagogische Forschung*, 2. Jahrg. I. Heft, p. 125.) « Personne ne mettra en doute l'importance et le grand talent de Foerster ; dans la question de la formation morale de l'enfant, Foerster représente un point de vue d'une si haute valeur qu'on peut le compter parmi les représentants les plus qualifiés de la pédagogie. »

quinze ans (de 1897 à 1912), à Zurich, il a enseigné la morale pratique à des enfants, garçons et filles, de 11 à 15 ans. Devenu professeur à l'Université de Munich, il continua à éprouver et à creuser ses théories pédagogiques, dans le contact direct avec les enfants de l'école primaire. Par des voyages en Amérique et en France, par ses recherches poussées dans des établissements d'anormaux ou de jeunes criminels, il a pu constater personnellement l'insuffisance de la psychologie expérimentale en matière d'éducation. Son attitude défiante et critique s'adresse d'ailleurs bien moins aux méthodes elles-mêmes qu'aux affirmations de leurs auteurs, et il n'est pas difficile de trouver dans son œuvre les traces de travaux issus des écoles de psychiatrie ou de pédologie. (8)

La confiance en la toute-puissance des techniques et des méthodes a d'ailleurs eu comme conséquence de faire croire que l'intelligence est le centre de toute la vie psychique. L'homme est, de nos jours, considéré exclusivement comme un être pensant, et le savoir, l'instruction, en un mot le développement intellectuel, sont devenus pour nous les conditions de tout progrès et de toute véritable éducation. Notre pédagogie courante « vit encore dans la grande illusion du 18^e siècle : à savoir qu'instruire le peuple équivaut à le moraliser et que la formation morale est le résultat de l'initiation intellectuelle » (9). Foerster s'élève avec raison contre le caractère intellectualiste de notre éducation, qui a exagéré le rôle des méthodes et des techniques, au détriment de l'éducation du caractère. « La culture intellectuelle devient... un danger pour l'être moral, partout où elle n'est pas d'avance subordonnée à la conscience et au développement de la volonté. Son rôle n'est plus alors que celui d'une lanterne sourde, maniée par des voleurs ; elle n'éclaire que des désirs tendant à se satisfaire... Qui ne connaît dans les écoles ces enfants éveillés qui, n'ayant pas trouvé dans leur caractère de contre-poids à leur belle intelligence, ne la mettent plus qu'au service de leurs caprices, de leur vanité ou de leur sottise ? Qui n'a rencontré ces menteurs « de génie » qui, par leur fécondité d'imagination et leur présence d'esprit, étonnent leurs maîtres et leurs camarades et peuvent corrompre une classe entière ? » (10)

Ce culte de l'intellectualisme apparaît très nettement dans la pédagogie sexuelle, dont les théoriciens, pédagogues ou médecins, insistent sur la nécessité d'une certaine instruction en matière sexuelle, négligeant et sous-estimant les dangers ré-

(8) Comme les travaux de Freud et Adler.

(9) *Jgdl.*, p. 7.

(10) *Sch. u. Ch.*, trad. franç., p. 18-19.

els qu'elle présente. « Les instincts sexuels, dit Foerster, sont, par nature, suffisamment conscients, c'est une aberration que de les projeter, pour ainsi dire, dans les hémisphères cérébraux de façon à leur donner sur l'âme une emprise plus grande encore... Certains propagandistes oublient que l'intellect n'est pas seul à faire son profit de l'instruction qu'ils voudraient donner, il y a la curiosité sexuelle aussi, et celle-ci est beaucoup plus prompte que l'intelligence à agir sur la volonté. » (11) La confiance illimitée en « l'initiation sexuelle comme moyen de lutte contre l'anarchie sexuelle » présente n'est qu'un aspect de cette foi illimitée en la puissance de l'instruction. Un exemple frappant nous est offert par la méconnaissance du sentiment de la pudeur. La plupart de nos pédagogues intellectualistes (*Intellektpädagogen*) jugent ce sentiment comme de la pruderie ; ils méconnaissent ainsi toute la doctrine des sciences biologiques qui enseignent qu'un instinct d'une force aussi enracinée que celle de la pudeur remplit toujours une fonction fondamentale qui peut ne pas être aperçue par une intelligence superficielle. Car le sentiment de la pudeur est justement cet instinct profond de conservation qui empêche l'homme de faire des fonctions physiques, tendant à la reproduction, des moyens de plaisir et de jouissance : voilà pourquoi tous les grands pédagogues du temps passé ont accordé une si grande importance à ce sentiment ; ils savaient, en effet, que, dans la pédagogie sexuelle, l'essentiel est non pas d'attirer l'attention sur la sexualité (car la raison invitée à dominer les appétits sexuels en devient la plupart du temps esclave), mais de dériver l'attention et non de la concentrer sur ce point. (12) C'est ce que Foerster met clairement en relief dans la Préface de son livre « *Morale sexuelle et Pédagogie sexuelle* », lorsqu'il dit : « La présente étude a paru comme une protestation contre le dilettantisme superficiel du mouvement moderne en faveur de « l'initiation sexuelle de la jeunesse »... On est tombé dans une manie d'initiation aussi exclusive que dangereuse, qui a fait perdre à beaucoup de pédagogues toute compréhension de l'importance de la pudeur comme fondement éducatif, et leur a fait méconnaître que la capacité de résistance en matière

(11) *Sch. u. Ch.*, trad. franç., p. 101-102.

(12) Cf. « Certes, il y a une pruderie malsaine, mais elle est tout autre chose que la pudeur naturelle : la pruderie est une gêne de la conduite qui vient précisément d'une trop grande attention donnée aux choses du sexe. La pudeur, au contraire, est une fonction protectrice indispensable, c'est la vie inconsciente se défendant contre la réflexion indiscreète. La conception ancienne de la vie sexuelle qui se fondait sur la pudeur tient bien mieux compte des instincts vitaux de la race que ne le fait l'impudeur contemporaine. (*Sch. u. Ch.* trad. franç., p. 103.)

sexuelle est beaucoup plus une question de force morale que de savoir. Ces auteurs se sont révélés tous comme de dangereux dillettantes parce qu'ils ont séparé complètement la question de la pédagogie sexuelle du problème d'ensemble de la formation du caractère. » (13)

Quant à la psychanalyse, Foerster reconnaît le bien fondé de certaines de ses affirmations qui, selon lui, confirment quelques vieilles vérités et mettent en lumière la valeur du subconscient humain. Il ne manque cependant pas d'attirer notre attention sur les dangers que comporte une interprétation pan-sexualiste : trop de systèmes et trop de vues théoriques peuvent avoir des conséquences décourageantes et même funestes sur le terrain pédagogique. « La littérature psychanalyste est un mélange presque indémêlable de vérités et d'erreurs et, par là même, elle est extrêmement dangereuse pour des esprits imprudents : elle attire les réalistes parce que, à l'encontre de l'optimisme de la pédagogie morale rationaliste, elle s'occupe à fond des faits réels de notre nature et regarde en face toute la gravité des déficiences de la volonté humaine. Mais, portant à nouveau la lumière dans les obscures et démoniaques profondeurs de la nature humaine, dont les modernes défenseurs de la gymnastique du vouloir semblent ne rien savoir, la psychanalyse confirme beaucoup de vieilles découvertes et des moyens d'éducation de la religion chrétienne et de toutes les conceptions pessimistes de la vie. Tout ce que Schopenhauer, dans son livre : *« Le monde comme volonté et comme représentation »*, a déjà fait valoir contre une psychologie purement rationaliste, et ce qu'il a dit de l'influence du monde des instincts sur les fonctions de l'intelligence, se trouve plus développé encore dans la psychanalyse. Celle-ci représente une tentative hardie pour observer d'une façon précise et mettre en pleine lumière, dans son influence sur les processus et décisions conscientes de notre vie intérieure, ce subconscient humain dont les figures se meuvent comme en rêve, ainsi que des polypes dans un aquarium.. Malgré tout ce que l'on peut dire contre les conclusions prématurées, peut-être trop hâtives, de l'école psychanalyste, il faut reconnaître que, grâce aux révélations apportées par ses auteurs, notre époque rationaliste commence à reconnaître toute la férocité indomptée du subconscient humain et toute la faiblesse d'une morale abstraite qui n'agit sur les passions déchaînées qu'au moyen de notions sans vie et sans autorité. » (14)

(13) *M. S. P. S.*, p. 5.

(14) *M. S. P. S.*, trad. franç., p. 138-139 et 156. Cf. *R. u. Ch.*, p. 312-313.

A bien des égards, la psychanalyse met en lumière une autre « illusion » des pédagogues modernes : leur optimisme. Prenons les théoriciens de l'Education Nouvelle; ils cherchent à agir sur l'enfant, à le former, en laissant à son « moi » toute liberté de se développer dans des directions multiples, sans se rendre compte de l'obstination terrible des mauvais instincts de l'homme et de la fragilité de ses résolutions. Ces optimistes ignorent la nécessité d'un effort persévérant de sanctification personnelle et négligent ce que St. Augustin a appelé avec raison « l'infirmité du vouloir ». Nous sommes loin de désirer toujours le bien ; c'est ce que la théologie nous enseigne par le dogme du péché originel. Celui-ci, « considéré par la plupart des modernes comme un fantôme inexistant, est la base de toute saine pédagogie pour ceux qui connaissent les tristes réalités de la nature humaine... Il a ceci d'essentiel qu'il révèle la cause profonde de la fragilité du vouloir humain; cette cause ne réside pas uniquement dans les objets extérieurs, c'est-à-dire dans les séductions terrestres, mais dans le sujet, c'est-à-dire dans la tendance de l'âme humaine à succomber à l'attrait qu'elle ressent pour les choses sensibles. La raison profonde de la chute n'est pas dans les instincts naturels, mais dans l'alliance mystérieuse de notre âme avec ces instincts auxquels elle s'asservit au lieu de leur imposer la loi de l'esprit. Le péché originel, c'est cette étroite solidarité de l'homme avec les instincts et les puissances de la terre, qui fait que l'âme renie sa divine mission ; si nous en faisons remonter l'origine à Adam, c'est que nous sentons que cette tendance est si profondément ancrée dans la dualité de notre nature, qu'elle s'est manifestée dès la première rencontre de l'âme, éveillée par Dieu, avec les séductions de la terre. » (15)

C'est une erreur fondamentale de croire qu'on puisse retenir les forces déchainées de l'humanité nouvelle en faisant appel seulement à notre nature sociale et en développant ses tendances innées. La connaissance de nous-mêmes et l'observation quotidienne ne nous révèlent-elles pas un conflit continu entre les intérêts, les convictions, les ambitions ? « Voyez, dit Foerster, le rêve communiste d'une fraternité sans amour fraternel, d'une communauté sans âme de la communauté... Ceux qui énoncent cette croyance... n'ont pas le courage de s'avouer à eux-mêmes combien de passions violentes, de sentiments étroits, de calculs égoïstes se soulèvent dans l'abîme de notre cœur contre la fraternité. Ne portons-nous pas tous le signe de Caïn sur notre front ? La puissance des discordes, de la concurrence, des ambitions contraires est

(15) Foi et Vie, 1^{er} février 1931, p. 38-40.

mille fois plus efficace que ne l'est le penchant social naturel dont nous parle Guyau dans ses livres sociologiques... Sous ses dehors, la vie sociale est, au fond, une lutte acharnée, laquelle ne saurait être apaisée que dans la mesure où cet élan vital, naturellement envieux et intolérant jusqu'en ses tréfonds, plus anti-social que celui des fauves les plus féroces, se trouve remplacé, apaisé et détendu par l'entrée dans notre monde d'un élan vital d'origine supérieure, capable de nous libérer. » (16)

ABSENCE D'IDEALISME

Grâce à leur souci d'exactitude scientifique, les pédagogues modernes expriment bien des vérités, mais ce ne sont que des vérités fragmentaires, souvent juxtaposées et, la plupart du temps, s'opposent l'une à l'autre. Il n'y a plus de vérité centrale, d'idéal moral universel, d'idéal clair et ferme, qui fait converger nos forces vers un but élevé et sert de contrepoids aux graves dangers inhérents à la nature humaine. « A notre époque, il n'y a pas seulement lutte entre les nations et les races, lutte qui sépare et déchire tous les groupes créés pour se compléter réciproquement, non, il y a aussi une guerre contre les vérités ; cette guerre morcelle l'ensemble organique des principes et en disperse les fragments aux quatre vents, de telle manière qu'une doctrine combat l'autre et s'entête, par le combat même, dans son isolement obstiné et

(16) « Rev. Cath. des idées et des faits », nov. déc. 1927, p. 13. Foerster fait le même reproche à la pédagogie laïque. « Il est très curieux qu'un pédagogue non chrétien, Devolvé, de l'Université de Toulouse, soit revenu, dans son livre : « *Rationalisme et Tradition* » aux nécessités mises en lumière ci-dessus. Dans son ouvrage, il accuse la pédagogie laïque d'être partie — dans sa psychologie — des conceptions extrêmement superficielles et dépourvues de toute connaissance de la nature humaine. Pour amener la volonté à se conformer spontanément et consciemment à la morale, il faut, selon lui, y développer d'abord une tendance à la possession d'un bien infini, bien qui est à la fois la perfection divine et le salut de l'âme individuelle. Il manque à tous les théoriciens de l'école laïque une idée claire concernant la difficulté de produire une force spirituelle. Si l'on veut inciter l'âme à donner toutes ses forces cachées, il faut lui parler dans sa propre langue, et non seulement dans la langue sociologique. Auguste Comte a proclamé que le temps est venu où la sociologie peut démontrer scientifiquement la nécessité du sacrifice en vue de l'ordre social. Quoi qu'il en soit, l'homme personnel répondra : oui, c'est bien utile, je vous félicite, il est incontestable que l'esprit de sacrifice est nécessaire; mais c'est Monsieur X qui doit se sacrifier; moi, je préfère bénéficier des sacrifices des autres. Voilà toute la faiblesse de cet appel social qui ne dispose pas du langage convenable pour attirer les forces vitales de l'homme. » (Id. p. 14.)

impuissant. Et le pire est que, dans ces principes sectaires qui ressemblent à autant de citadelles isolées, nul désir d'une nouvelle synthèse, nulle tentative d'un rapprochement ne se fait sentir. Non, ils se détestent les uns les autres, et ils se barricadent chacun dans son camp ; ils ne communiquent qu'à coups de pierre ; ce qui est sacré pour l'un est ridicule pour l'autre ; ce qui paraît le plus sain à l'un est utopique pour l'autre ; ce qui est la base de toute civilisation pour l'un est dénoncé comme une superstition dangereuse par l'autre... C'est cet état de choses que nous rencontrons tout spécialement dans le domaine de l'éducation, où tout procédé exclusif dans la théorie et la pratique produit les effets les plus déplorables et d'une portée sans bornes. » (1) Dans le domaine pédagogique, comme dans le domaine moral, la critique de nous-mêmes, l'évaluation exacte et précise de de nos facultés mentales et de nos jugements subjectifs font entièrement défaut. « Il est intéressant d'observer combien, dans le domaine des sciences naturelles et de la technique, on se préoccupe, d'une façon plus prudente et plus consciencieuse, d'écarter, grâce aux expériences et aux enquêtes, toutes les causes d'erreur. Dans les questions beaucoup plus difficiles..., dans les questions de direction de la vie et de sagesse humaine, on se lance dans la discussion et on parle, sans nul examen de ses propres moyens de connaissance, sans aucun soupçon des « facteurs de trouble » et des « sources d'erreur ». (2)

Foerster est d'accord avec Eucken sur la perplexité de la pédagogie moderne quant au problème de la fin de l'éducation, qui est pourtant fondamental et qu'on néglige entièrement. Quels sont les buts qu'on nous propose ? Que veut-on dire par respect de soi, sentiment de l'honneur, personnalité, formation ? Ces termes n'impliquent-ils pas toutes sortes de notions, vraies ou fausses ? Tout nous est devenu relatif, et la plus grande incertitude règne lorsqu'il s'agit de préciser le but éducatif. (3) » Jamais esprit du siècle n'a été

(1) « Rev. cath. des idées et des faits », nov.-déc. 1927, p. 10. Cf. « La vie moderne est une épouvantable idolâtrie, où jour par jour de nouvelles idoles remplacent les anciennes, où se perd toute hiérarchie supérieure et sévère des biens et des valeurs de la vie. » (*Ch. u. M. L.*, p. 24.)

(2) *M. S. P. S.*, p. 20.

(3) Cf. « Malgré tous nos instituteurs et toutes nos institutrices, malgré tous nos programmes et toutes nos leçons, malgré nos milliers de livres et manuels ; dans maints domaines et sous maints rapports, la pédagogie supérieure est morte chez nous. Nous vivons aux siècles de l'obscurité pédagogique... Nous n'avons aucune idée de notre décadence... Nous avons besoin d'une grande, d'une vaste Renaissance pédagogique... Nous restons craintifs et nous hésitons alors que nous

aussi peu apte que le nôtre à inspirer l'éducation. En effet, en vertu de quelle autorité prétendons-nous élever l'individu au-dessus de lui-même, si, au-dessus du bon vouloir individuel, nous ne possédons plus rien qui soit certain et éternel, où nous pouvons vraiment accrocher des normes et des idéals ? » (4) Foerster applique à notre pédagogie moderne la parole de Chesterton : « La tragédie de notre époque ne consiste pas dans les vices, mais dans les vertus devenues folles ». On a perdu le sens de la mesure et de la proportion ; il y a lutte entre des principes qui sont destinés à se compléter. Notre pédagogie « se vante de toutes les nouvelles méthodes qu'elle a inventées pour agir sur l'enfant et pour mettre en jeu toute son activité naturelle, mais elle ne se rend pas compte que ce ne sont point les méthodes desquelles jail- lit la plus grande force éducatrice, mais plutôt des grandes vérités supra-individuelles, des buts suprêmes clairement établis, qui rattachent l'être passager et oscillant à quelque chose qui domine les opinions humaines fragiles et toujours changeantes. » (5) On parle beaucoup de liberté, d'individualité, de personnalité, de caractère, mais on ne montre en aucune manière ce qu'est la vraie liberté, ce que sont cette individualité et cette personnalité, le « moi » sensible et le « moi » spirituel, la liberté et l'anarchie étant continuellement confondues. Où demeure la majesté séduisante de l'idéal, si chaque moralité est seulement un fruit de l'époque et s'éteint avec l'époque ? « Si l'on considère tout ce que la littérature pédagogique moderne a publié dans les dernières années, on rencontre beaucoup d'initiatives pleines de valeur, beaucoup de riches expériences, et sûrement aussi de nombreuses critiques, saines et fructueuses, des legs du passé — mais on remarque de plus en plus clairement le manque d'un idéal éducatif... qui sait s'assimiler toutes les exigences de la vie, qui prend égard à toutes les forces de l'âme... et qui sait donner à tous les dangers cachés de la nature humaine le contre-poids nécessaire. » (6)

devrions nous hisser aux activités et inspirations pédagogiques supérieures que peut nous enseigner l'histoire de quelques grandes périodes fécondes en matière de pédagogie... Jusqu'à présent, nous nous bornions à étudier l'histoire de la pédagogie en raison de détails pratiques ; à présent, nous devons nous concentrer sur les grandes idées, et les idéals qui furent l'âme des époques classiques. » (Stanley Hall : *Educational Problems*, I, p. 628.)

(4) *Sch. u. S.*, p. 14. Cf. « L'éducateur moderne est désorienté de vant la question : Dois-je me diriger vers le Christ ou vers Nietzsche ? Dois-je éduquer pour la morale de la guerre ou pour celle de la paix ? pour le nationalisme ou l'internationalisme ? » (*E. u. S.*, p. 61.)

(5) « Rev. cath. des idées et des faits », nov.-déc. 1927, p. 10.

(6) *A. N. E.*, p. 55. Cf. Rev. cath. des idées et des faits, nov. déc. 1927, p. 10. Cf. « La culture du moyen âge reposait essentiellement sur le souci de la nature intérieure de l'homme. Tout ce qui se rapportait à

La pédagogie moderne pose un grand nombre de problèmes particuliers à l'éducation sexuelle, sociale et civique, mais elle cherche à les résoudre exclusivement par une étude et des moyens spécialisés. « Initiation esthétique, culture sportive, instruction sexuelle, entraînement au travail manuel ou culture de l'intelligence, tous ces programmes souffrent d'étroitesse. Ceux-là même qui aperçoivent le danger, et qui se préoccupent d'y remédier par un renouveau moral et religieux de notre éducation toute entière, n'ont pas toujours une idée nette de la façon dont toutes les puissances éducatives se complètent dans l'homme. Dans les cas les plus favorables, on s'efforce de corriger une étroitesse par une autre.. On ne voit pas qu'une réforme, quelque légitime qu'elle soit, est dangereuse si elle se présente isolée, sans cet équilibre et cette hiérarchie des fins dont nous avons un si grand besoin. » (7) La pédagogie moderne cherche trop de remèdes de circonstances, nés de certains besoins du temps, mais n'attaque pas le mal dans sa racine. On veut combattre le dévergondage sexuel par un traitement spécial et direct, sans se soucier de ses causes profondes et sans cultiver les puissances centrales du caractère ; on veut fortifier la volonté par une gymnastique de cette seule faculté, au lieu d'admettre que le meilleur moyen de développer la volonté consiste à donner de la force à l'âme entière. On veut réagir contre l'affaissement du sentiment civique par des enseignements directs de tout genre, au lieu de cultiver, d'éclairer, d'animer systématiquement les puissances morales fondamentales qui soudent, pour ainsi dire, l'Etat à l'âme des citoyens. » (8) De même, tous ceux qui dirigent le mouvement actuel en faveur de l'éducation physique oublient le danger que celle-ci entraîne pour le développement de l'âme et semblent ignorer que « c'est du monde spirituel que viennent les impulsions les plus favorables à la santé, au courage et à l'endurance physique, car « l'idéal spirituel et moral donne seul à la culture physique son vrai sens, sa vraie direction et ses vrais motifs. Qu'un esprit de précision et d'ordre — qui ne soit ni du dressage,

l'homme, l'art, l'ornementation et la vie de tous les jours, était soumis à la domination d'un symbolisme sublime qui rappelait constamment à l'âme l'essence et la valeur de la vie, la concentrait sur la nécessité du recueillement et de la purification ; elle y parvenait en lui faisant continuellement remarquer les grandes idées du Jugement et de la Rédemption et en l'entourant de tous côtés d'exemples de la Sainteté. L'homme tombait et péchait, comme aux anciens temps — mais il savait qu'il tombait et qu'il péchait, car tout le monde spirituel était rempli par la réalité prodigieuse du Bien et du Mal. » (*Jgdl*, p. I.)

(7) *Sch. u. Ch.*, trad. franç p. 33-34.

(8) *P. E.*, Préface.

ni du mécanisme, mais quelque chose de vivant, une inspiration morale et religieuse profonde — pénètre l'école tout entière, l'enseignement de la gymnastique en bénéficiera lui aussi et cela se traduira par une ponctualité attentive des mouvements, alliée à un entrain de très bon aloi. » (9)

Pleins de confiance en la valeur suprême de l'intelligence, les pédagogues spécialistes ont déclenché une abondante littérature : les livres et les revues traitant de questions pédagogiques foisonnent, mais ils offrent « plus de pierres que de pain ». (10) C'est que les problèmes pédagogiques ne sont pas, en premier lieu, des problèmes intellectuels, mais des problèmes de force morale ; en éduquant un être humain, il s'agit d'en faire en premier lieu un homme et non un spécialiste. Cultiver la personnalité, c'est assigner à chaque devoir une place déterminée dans un idéal supérieur et universel. Rien ne montre mieux ce manque de direction et cette absence de but que l'enseignement universitaire moderne. On peut éprouver « quelque hésitation avant d'accorder le noble titre d'« Universitas » à une institution dont l'esprit et la pratique ne répondent plus guère à cette antique dénomination ! En effet, la contradiction est par trop flagrante entre l'ancien esprit d'universalité qui inspirait autrefois les études scientifiques et le niveau actuel de l'enseignement. A notre époque, la coordination harmonieuse des différentes disciplines, tout plan d'ensemble, tout objectif précis et tout but suprême font défaut. Nulle part, dans la pratique moderne de l'enseignement universitaire, nous ne trouvons trace d'un effort visant à relier logiquement entre elles les différentes branches scientifiques, à subordonner les connaissances acquises à un principe supérieur unique, et à les transmettre aux générations nouvelles en veillant jalousement au maintien et à la présentation de l'antique et juste hiérarchie des

(9) *Sch. u. Ch.*, trad. franç., p. 42-46. Cf. « Dans notre effort, tendons constamment à approfondir l'idéal de la virilité : c'est ainsi seulement que l'éducation physique prendra la place et la portée qui lui reviennent. Les débutants en matière d'éducation du caractère sont portés à croire qu'un certain héroïsme extérieur, un bel aguerissement physique sont le meilleur et le plus sûr fondement d'un caractère viril. Il y a là une illusion. La virilité est le produit d'une discipline, et la plus sévère des disciplines naît d'une conscience délicate entre toutes. Et voilà pourquoi, pour faire des caractères virils, la culture de la conscience a une importance primordiale. » (Id. p. 46.)

(10) *Bedenken gegen die Einheitsschule*, p. 39 et 45. Spranger s'exprime de la même façon. « En Allemagne on écrit et on parle beaucoup trop de pédagogie. Si, comme Etat et comme peuple, nous pouvions être sauvés par la littérature et les congrès pédagogiques, il y a bien longtemps que nous aurions pris une superbe envolée. » (« *Die Verhandlung Deutschlands* » dans « *Die Erziehung* », Fév. 1928, p. 232.)

valeurs. Il semble, au contraire, que, plus que quiconque, la vieille institution qui continue à se parer du beau nom d'Université s'acharne à réduire à la portion congrue une jeunesse pourtant assoiffée d'universalité... Dans ces conditions, peut-on s'empêcher de trouver vraiment monstrueuse l'in vraisemblable inconscience dont font preuve les plus réputés Instituts scientifiques allemands ? Les jeunes générations studieuses n'y trouvent, en effet, ni véritable instruction, ni orientation intellectuelle, ni aide morale, ni étude approfondie de la religion, ni réelle élévation philosophique. Quels lendemains prépare-t-on à cette malheureuse jeunesse ! La situation est assez grave pour qu'il y ait lieu de sonner l'alarme. Mais personne ne semble avoir le moindre pressentiment du danger tragique qui est suspendu sur nos têtes. Personne ne se demande avec angoisse quelles seront les conséquences qui résulteront infailliblement pour les jeunes gens du fait d'avoir été complètement privés des soins auxquels l'âme et l'esprit ont pourtant plus que jamais droit, à l'âge décisif où la personnalité morale évolue vers sa forme définitive.» (11)

Foerster adresse les mêmes reproches aux pédagogues qui préconisent l'Ecole Unique et qui s'éloignent radicalement du but vers lequel les portent leurs aspirations. (12) Méconnaissant les relations qui existent entre le milieu social et le développement psychique des enfants, l'Ecole Unique prend à la vie, au travail et à l'élan du peuple les plus forts talents pour les mettre au service des classes dirigeantes. Ces hommes, une fois influents, ne s'occupent généralement plus des besoins de la classe dont ils sont issus, et les instituteurs primaires qui, en apparence, défendent l'idée d'une Ecole Unique avec des arguments basés sur leur amour pour le peuple, sont, en vérité, bien loin de s'intéresser à ce dernier, puisqu'ils n'ont pas les mêmes intérêts que lui. Au lieu de satisfaire les besoins intellectuels de ceux qui ne montent pas dans les sphères supérieures de la culture, l'école primaire (13), devenue Ecole Unique, devient une « école de passants », (*Pasantenschule*) parce que toute son organisation ne voit que le futur élève des écoles supérieures et que la sollicitude morale pour le peuple est ainsi mise à l'arrière-plan.

(11) A. N. E. p. 54.

(12) Cf. Son article «*Einheitsschule und Aufstieg des Begabten*» (Hochland, déc. 1916-17, pp. 311-329) ainsi que sa brochure «*Bedenken gegen die Einheitsschule*» (avec la collaboration du Dr Richard Seyffert) Leipzig, Verlag von Veit et Comp. 1918.

(13) Foerster partage les mêmes idées que Leitl («*Das Münchener Schulwesen und die Gefährdung der deutschen Volksschule überhaupt*», München 1916) et de Ries, («*Zum Kampf um die allgemeine Elementarschule*», Frankfurt 1914) de Stern, Gaudig et Budde.

De plus, elle est un lieu où l'on cultive et l'on entretient une ambition vicieuse (*Ort verwerflichen Ehrgeizes*). Les élèves qui ne veulent pas pousser plus loin leurs études sont sans cesse stimulés par ceux qui veulent arriver à des situations plus élevées ; les parents eux-mêmes les astreignent à rivaliser avec leurs camarades. Simple « institut de filtrage » (*Filtrieranstalt*) pour les vocations supérieures, l'école unique perd ainsi toute son indépendance et sa dignité.

Foerster est convaincu que l'instituteur qui va parfaire son éducation s'éloigne du peuple et qu'il ne saura plus choisir les sujets propres à l'éduquer. Chemin d'égaré pour l'instituteur que celui de l'Université ! En fréquentant celle-ci, il devient étranger au peuple et perd le « *sentire cum populo* ». Etudier dans les Facultés n'a de sens que pour ceux qui forment les maîtres, ou pour les instituteurs, à condition que ceux-ci veuillent enrichir leurs connaissances scientifiques. Ce qui conviendrait aux maîtres, ce sont plutôt des cours ou conférences dans lesquels des psychologues réputés leur feraient connaître les besoins spirituels et matériels des élèves. D'ailleurs, les enfants se développent différemment selon leurs lieux d'origine, car les impressions et souvenirs de leur prime jeunesse ne sont pas les mêmes. De là aussi, la nécessité d'écoles différentes. L'esprit de l'enfant appartenant à une famille cultivée est plus souple, moins absorbé par les soucis matériels, mieux préparé à recevoir des idées multiples, plus apte à l'abstraction ; il est « fait » pour les études supérieures, il s'y sent à son aise. En outre, il a une plus grande facilité de langage et d'expression. Tout cela donne à cet enfant des avantages dont il jouira toute sa vie, surtout plus tard, quand, devenu homme, il exercera une fonction sociale. Le simple fait d'asseoir l'enfant pauvre à côté du riche ne les unit pas. Le pauvre voit même avec tristesse les avantages qu'a apportés la vie à son camarade riche (habits, alimentation, jeux, etc...); d'autre part, il est illusoire de croire que l'enfant des milieux bourgeois éduquera, par ses mœurs, celui du peuple, ou réciproquement; l'un prendra les mauvaises habitudes de l'autre : le riche, les manières grossières, le pauvre, les défauts du riche.

D'ailleurs l'enfant qui, plus tard, occupera un poste important est appelé à mener une vie différente de celui qui exercera une profession plus simple. C'est une profonde erreur que d'unir tous les enfants dans une même école à l'âge où justement les habitudes s'acquièrent pour toujours. L'intelligence, le don d'apprendre, ne doivent pas seuls décider de la vocation d'un élève, mais également la tradition familiale, le milieu d'où il sort. Il faut différentes classes d'individus avec leur spécialisation respective pour une société aussi compliquée que la nôtre. Seuls peuvent vraiment « arriver » les

talents qui ont aussi les forces morales nécessaires pour s'affranchir de la tradition. Celui qui se prépare à une vocation supérieure a donc besoin d'une autre préparation que celui qui restera dans un milieu plus humble. Au fond, la théorie de l'Ecole Unique est en contradiction avec une psychologie approfondie, éclairée par l'observation et les réalités sociales. Elle est le fruit de recherches purement livresques faites par des pédagogues qui, sûrs d'eux-mêmes et de leur propre voie, construisent une école de l'avenir, pleine de verbalisme, de programmes creux et vagues, sans aucune inspiration centrale et sans égard pour les pensées et les sentiments de leurs élèves. (14)

(14) Ces idées de Foerster sur l'Ecole Unique soulevèrent de vives controverses, surtout de la part de Remigius Stölzle, professeur de philosophie et de pédagogie à l'Université de Würzburg. Cf. son article : « Prof. Fr. W. Foerster (München) als Gegner der Einheitschule » (*Zeitschrift für christliche Erziehungswissenschaft*, 19. Jahrg., Mai 1917, p. 177-97) et sa brochure, ayant le même titre (Langensalza, 1919, Hermann Meyer u. Söhne). Foerster, écrit Stölzle, ne connaît ni les enfants, ni leurs parents, ni leurs qualités et leurs raisons d'agir. Bien qu'il fût professeur de pédagogie à Munich, il ne s'est pas donné la peine de bien connaître l'Ecole Unique de la Bavière ; c'est avec raison que Winsauer se révolta dans le Landtag contre cette manière de voir de Foerster auquel il refuse tout sens psychologique et pédagogique. Les arguments de Foerster sont antisociaux et antichrétiens. Le christianisme ne fait pas de différence entre les individus et ne tient pas compte du milieu d'où sort l'homme. Foerster, comme pédagogue chrétien, ne devrait pas faire de différence entre les pauvres et les riches. Seul fait preuve de sens social celui qui s'occupe des intérêts du peuple, qui se fait leur interprète près du Gouvernement ; pour lui les enfants des pauvres valent autant que ceux des riches. Celui qui, comme Foerster, veut empêcher les enfants des pauvres d'arriver à occuper les situations élevées ne peut être qualifié d'ami du peuple. En général, pour s'acquérir une éducation supérieure, il faut passer par l'école : c'est le moyen le plus sûr. Lorsqu'on veut bien marquer les contrastes entre les classes, ne pas travailler à les unir par une éducation unique et ne pas admettre que les pauvres et les riches fréquentent la même école, on travaille contre l'union nationale et sociale. Enfin, la lutte de Foerster est anti-pédagogique. La première qualité requise d'une personne qui instruit est le sentiment de la justice. L'instituteur ne doit pas s'occuper de la fortune de son élève et de la profession qu'exerce le père. Quand Foerster dit que les enfants pauvres ne doivent pas désirer monter dans les sphères supérieures, quand il présente ces enfants comme grossiers et vicieux, il pourrait entraîner certains instituteurs et institutrices à commettre de graves péchés contre la pédagogie, c'est-à-dire le péché de l'injustice, car ils pourraient trouver naturel de s'occuper plus des riches que des pauvres. Le mot d'ordre des temps modernes est « *Freie Bahn dem Tüchtigen* ». A bien des égards, Stölzle nous semble avoir méconnu la véritable pensée de Foerster, dont la pédagogie est trop imbue de christianisme pour être antisociale et dont les critiques adressées à l'Ecole Unique ne sont au fond qu'une protestation contre un essai de nivellement purement mécanique dans les écoles sans adaptation quelconque aux besoins individuels et sociaux de l'enfant.

LE FEDERALISME PEDAGOGIQUE.

CARACTERE ET PERSONNALITE

Si l'on jette un coup d'œil sur le développement et l'histoire de la science, de l'art, de l'activité sociale et politique, on constate que ce qui a fait la valeur des grands hommes et des grands génies, c'étaient leurs qualités de caractère, leur courage, leurs efforts tendus vers un but, et leur persévérance. Le caractère influe d'une façon décisive sur toute la conduite d'un homme, sur son être et sur sa vie. Nous sommes arrivés à maîtriser le monde, à dominer la nature, mais réciproquement, en dépit de tous les triomphes de l'esprit, les forces naturelles qui travaillent en nous n'ont-elles pas pris un véritable empire sur notre personnalité et acquis sur notre vie une puissance effrayante ? C'est pourquoi le besoin d'approfondir toujours davantage ce qu'il y a de spirituel en nous, et de le fortifier, devient de plus en plus pressant. « Nous ressemblons aujourd'hui, dit Foerster, aux fils de famille qui, insoucients, vivent du capital amassé par leurs aïeux, sans soupçonner ce que la brillante sécurité de leur existence a coûté de peines et de travail. Nous goûtons ainsi les bienfaits d'une technique admirable, mais, oubliant le rapport intime qu'il y a entre elle et la culture du caractère, nous négligeons de développer méthodiquement ce qui a donné naissance à notre civilisation, et nous mettons ainsi en péril les bases même de notre existence. » (1) Pour toute culture intellectuelle, il faut des conditions morales : « penser conformément à la logique suppose du caractère ». N'est-il pas triste de voir, dans nos temps modernes, cette disproportion entre la culture surchauffée de l'esprit et l'éparpillement des énergies morales ? De même, la vie professionnelle et sociale exige une œuvre intérieure et progressive, faite non seulement de réflexion, mais surtout d'efforts volontaires, soutenus et persévérants.

(1) *Sch. u. Ch.*, trad. franç., p. 16-17.

L'éducation a précisément pour but de former le caractère de l'enfant, de concentrer toutes ses forces psychiques, intellectuelles, affectives et volitives, et d'éveiller les énergies spirituelles de son âme : certains penseurs modernes croient pouvoir limiter la pédagogie à la salle de classe. Pour Foerster, elle se rencontre à tous les instants de la vie de l'homme. Dès que l'on parle d'influence d'un homme sur un autre, elle est là pour guider. Elle doit toujours relier l'enseignement à la vie concrète et aux circonstances les plus humbles qui s'offrent à lui, à la maison ou à l'école. Les méthodes pédagogiques ne comptent pas seulement pour l'école, mais aussi pour l'usine, les affaires, la vie civique et familiale. « La pédagogie n'en est qu'au début de sa vocation. De l'école, elle doit se répandre dans tout le monde de la culture et, après avoir élargi ainsi sa tâche et augmenté sa science de la vie, elle devra reprendre, avec toute son expérience, le chemin de l'école. » (2)

Foerster établit une distinction très nette entre formation et éducation. La formation est essentiellement culture sociale ; les qualités qu'elle développe sont le renoncement de soi, la maîtrise de soi et la sympathie pour autrui. « A celui qui désire expérimenter ce qu'est une formation universelle, on doit simplement dire qu'il doit savoir compatir aux souffrances du prochain. » (3) L'homme ne commence à devenir homme que lorsqu'il sait rendre justice à autrui, en particulier à ses adversaires, et vaincre la présomption. « Se révolter contre soi-même, compter avec soi-même, se récuser et se condamner soi-même, au lieu de se flatter et s'excuser en tout et toujours : voilà du progrès humain, de la formation de la personnalité, de la libération de l'esprit au seul et vrai sens du mot. » (4) Le travail intellectuel considéré unilatéralement constitue un danger pour l'âme, car la formation ne se mesure nullement par l'abondance du savoir. « Non le fait de savoir quelque chose, mais le fait de concevoir pourquoi on

(2) *Sch. u. S.*, p. 116.

(3) *Lebf.*, p. 67.

(4) *Chr. u. M. L.*, p. 146. Cf. « Vraie formation signifie aptitude à distinguer, dans la vie, l'essentiel de l'accessoire, et caractère signifie la force pour manifester cette distinction dans notre manière d'agir. » (*Sch. u. Ch.*, p. 18.) Cf. « La tâche primordiale et fondamentale de toute éducation est : se connaître soi-même, exploiter la valeur de son talent propre, développer l'individualité innée, rester fidèle à soi-même suivant la parole de Pindare : « Deviens qui tu es. » La seconde tâche, c'est de sortir de soi-même, c'est de compléter les dons naturels, de réagir contre l'égoïsme, c'est apprécier la valeur d'autrui, se laisser corriger par les critiques de nos semblables et, par là, devenir objectif. » (*A. N. E.*, p. 174.)

le sait et quel rapport existe entre ce que l'on sait et ce qu'il y a de plus élevé et de plus important : voilà la vraie formation. Non le fait de savoir lire et écrire, mais ce qu'on lit et ce qu'on écrit : voilà ce qui importe. » (5)

Quant à l'éducation, elle ne consiste pas seulement dans l'adaptation de l'éducateur à l'élève, mais tout autant dans l'adaptation de l'élève à l'éducateur (6). L'enfant qu'il faut élever ne doit pas rester ce qu'il est — il doit être élevé à quelque chose de mieux et de plus grand que ce qu'il est. Par l'éducation, l'enfant doit « devenir soi-même », mais, en même temps, se développer au-dessus de lui-même en se familiarisant avec un type supérieur de vie. Eduquer, c'est « rectifier l'égoïsme et l'impulsivité individuels au moyen de la volonté de la communauté sociale » (7); ce n'est pas « inculquer à l'homme telle ou telle habitude, mais lui apprendre, en premier lieu, à distinguer l'exacte hiérarchie des fins de la vie ». De bonne heure l'enfant devra se familiariser avec la pensée qu'il y a une vérité absolue, un but suprême et immuable auquel il faut tout sacrifier, ce qu'on a de plus cher et de meilleur, parce que c'est de lui « que les biens de ce monde tirent leur valeur. » (8)

A entendre les pédagogues optimistes, comme Locke, Rousseau, Pestalozzi, l'enfant serait semblable à de la cire que nous pouvons modeler à notre gré, et Rousseau croit même à la bonté native de l'homme aussi longtemps que ce dernier reste éloigné de la société humaine. Par contre, les pessimistes, comme Schopenhauer, déclarent qu'il est impossible de modifier le caractère de l'homme et que l'éducation parvient seulement à jeter un voile sur notre être réel. Les récentes recherches sur l'hérédité semblent leur donner une force nouvelle, car lutter contre les influences ancestrales paraît une illusion enfantine. « Cependant, dit Foerster, les faits que cette nouvelle science humaine a mis en évidence, s'ils sont vrais en partie, ne prouvent pas tout ce que l'on cherche à nous faire dire. Schopenhauer, grand connaisseur du cœur humain, dont les ouvrages sont une lecture salutaire pour les natures trop inclinées à l'optimisme, avait, à côté de sa vision nettement réaliste, une tendance à l'abstraction philosophique qui le poussait à tirer des conséquences trop absolues d'observations d'ailleurs exactes. Si l'éducation avait la prétention de modifier le caractère inné de l'individu, elle serait en opposition avec les réalités profondes de la nature humaine. Mais elle s'adresse à autre chose. Elle ne prétend pas

(5) *Jgdl.*, p. 77.

(6) Cf. *Sch. u. S.*, Préface.

(7) *Sch. u. S.*, p. 77.

(8) *A. N. E.*, p. 187.

déraciner ou changer les tendances héréditaires, elle veut seulement les utiliser; elle les opposera les unes aux autres, afin de faire triompher les bons instincts des mauvais. Le caractère héréditaire est composé d'un grand nombre d'éléments complexes; l'éducation choisira ce qui est sain pour éliminer ce qui est morbide ou antisocial... Un facteur biologique tout aussi important que l'hérédité apportera son aide à l'éducateur. C'est le principe des modifications fonctionnelles par l'usage ou l'atrophie des organes. L'hérédité est le principe de tradition et de persistance de l'organisme; les sollicitations organiques cherchent à corriger cette tradition, à résister à l'action des tendances héréditaires, à permettre l'adaptation à de nouvelles conditions de vie et à de nouvelles obligations. Tout l'art de l'éducateur consistera à enrayer le développement de certaines tendances et à en stimuler d'autres. Il s'agit d'obtenir volontairement ce que les hasards de la vie font pour développer ou atténuer certaines tendances heureuses ou malheureuses, en les exerçant soit fréquemment, soit le plus rarement possible. Les seules possibilités éducatives se trouvent là. Un jeune être se développera différemment selon qu'il est élevé à l'école de la responsabilité, pour lui-même ou autrui, ou soumis à une obéissance passive. Dans ce dernier cas, les facultés primordiales inutilisées s'emploient à faux et risquent d'altérer le caractère tout entier. La thérapeutique pédagogique nous fournit nombre d'exemples frappants du succès de cette mise en valeur des facultés natives; elle nous prouve que l'hérédité n'est pas un obstacle à l'éducation, mais qu'elle peut être un point d'appui, à condition de ne pas considérer certaines manifestations ataviques comme incurables, mais comme corrigibles par d'autres tendances. Les manifestations d'un penchant à un moment donné de la vie du sujet ont parfois un caractère tout à fait provisoire et ne révèlent pas entièrement les virtualités de l'individu à venir.» (9)

L'éducateur devra donc faire un choix opportun dans le lot des forces innées de l'enfant, discerner judicieusement les tendances positives dont le développement finira par rendre impuissantes les tendances négatives. Foerster exige une pédagogie « sur mesure », vu que les actions et les réactions diffèrent pour chaque individu. (10) « C'est en stimulant les

(9) « *Foi et Vie* », 1931, p. 516-517.

(10) Cf. « Chez certains adolescents peu ambitieux dominent les sentiments d'affection et de reconnaissance. D'autres, ayant une haute idée de leur valeur, y trouveront la raison d'une noble conduite. Certaines natures réfractaires à toute influence morale développent des qualités inattendues si on les charge d'une mission de confiance, ce sont des chefs-nés dont l'énergie se manifeste en rébellion si on veut les plier à une obéissance passive... On constate, par exemple,

éléments positifs du caractère, qu'on luttera le mieux contre les fautes d'un enfant, plutôt qu'en les combattant directement. Le moment psychologique pour agir n'est pas l'instant du délit, mais celui du progrès... Les moindres modifications favorables seront guettées, encouragées, affirmées. L'éducateur devra tenir compte des plus petits progrès pour les utiliser, comme l'éleveur, qui veut obtenir une nouvelle variété, sait tirer parti des infimes variations naturelles de la race.» (11)

Les deux signes distinctifs du caractère sont, selon Foerster, l'unité et la stabilité. «Caractère signifie unité ; tout déploiement multiple de nos forces, non accompagné d'une concentration des puissances de l'âme sur un idéal de vie élevé et pénétrant, conduit infailliblement à la faiblesse. » (12) Avoir du caractère, c'est « concentrer et renforcer son énergie volontaire ; c'est l'affranchir des influences extérieures,... c'est triompher de toutes les formes de la lâcheté et de la mollesse. » (13) Le caractère réunit en un faisceau vivant les énergies éparses de l'homme et met de l'ordre et de l'équilibre dans la vie ; c'est pourquoi « il lui faut l'ardent pouvoir de concentration de l'idéal religieux. Caractère signifie triomphe sur la simple nature ; par conséquent, il lui faut la foi à l'Esprit tout-puissant, créateur du ciel et de la terre. Caractère signifie fort comme l'acier, par conséquent, il lui faut comme fondement des vérités éternelles et immuables. A la vue de la cathédrale d'Anvers, Heine s'écria : « Ces temps-là avaient des dogmes, nous, nous n'avons que des opinions, et avec des opinions on ne bâtit pas des cathédrales... Le vrai caractère est également une cathédrale gothique, que l'âme fait sortir en ligne droite et pierre par pierre des étroits sentiers de l'égoïsme. Et cette cathédrale gothique dans l'âme ne se construit pas sur des opinions purement subjectives, elle ne s'élève que sur la vérité, entière et éternelle, qui vient d'En-Haut. » (14)

Pour Foerster, le caractère est essentiellement une synthèse entre deux éléments, l'élément masculin et l'élément

chez un élève un idéalisme prononcé qui autorise tous les espoirs ; cependant, cet idéalisme provient, non d'une âme élevée, mais d'un tempérament sanguin héréditaire qui s'est manifesté chez les ascendants sous les diverses formes : dissipation, légèreté, mensonge, passion du jeu, et qui prend la forme chez l'enfant, à côté de l'idéalisme constaté, d'une tendance fâcheuse à l'inexactitude, à l'exagération fantaisiste des faits. L'aïeul a joué avec de l'argent, le petit-fils jouera avec les mots. » (Id., p. 519-520.)

(11) Cf. : Foi et Vie 1931, p. 521.

(12) *Jgd.*, p. 10.

(13) *Sch. u. Ch.*, trad. franç., p. 27.

(14) *R. u. Ch.*, p. 9. Cf. *E. u. S.*, p. 81.

féminin, c'est-à-dire entre la force et la charité. La philosophie platonicienne définit le mieux l'élément masculin. L'âme, unité spirituelle, a été enfermée dans la « prison » du corps avec ses instincts, ses besoins et ses désirs ; c'est dans la mesure où l'âme réagit contre les sollicitations de la nature sensuelle qu'apparaît l'élément masculin, exprimé d'une façon vivante chez Platon, dans ses Dialogues, (15) ainsi que le concept stoïcien de l'*Autarkeia* et, avec exagération, dans la philosophie de Nietzsche. Cet élément embrasse la fermeté des principes, la conscience du but à atteindre, la liberté intérieure et la fidélité à son propre idéal de vie, malgré les outrages ou les calomnies (16). Cependant, il présente souvent quelque chose de froid, de rigide, et ne laisse guère percer certaines puissances fondamentales de l'âme. Il arrive bien à créer certaines formes extérieures de l'organisation sociale, mais toute communauté supérieure de vie et de travail dépend de la grande inspiration de la charité. Voilà pourquoi cet élément masculin appelle comme complément nécessaire l'élément féminin, fait d'amour, de sympathie et de don de soi-même. (17)

Ces deux éléments se complètent réciproquement, et leur union forme l'idéal du caractère dont les qualités sont l'autonomie intérieure et le don de soi, la force et l'amour, l'énergie et la finesse. L'antiquité n'a connu que l'élément masculin. « Chez l'homme antique, l'élément qui se trouve exclusivement développé, c'est l'élément viril. La fermeté devient presque dureté ; de l'autre côté, la femme est trop exclusivement féminine ; seul le christianisme a créé, dans l'idéal du caractère, une synthèse des vertus propres aux deux sexes ; il a su éveiller dans l'âme de l'homme cet élément que Goethe appelle l'« éternel féminin », fait de compassion et de finesse, et il a, par là-même, rendu l'homme encore plus viril, c'est-à-dire plus maître de lui-même, plus discipliné. D'autre part, il éveille dans l'âme de la femme un élément viril de fermeté, d'esprit de suite, de conviction inflexible, comme St. Augustin le constate en caractérisant sa mère : « Femme faible et tendre, mais virile par sa croyance. » Et par l'introduction dans l'âme féminine de ces qualités d'assurance et de persévérance viriles, la femme est devenue plus féminine, plus sûre

(15) Cf. *E. u. S.*, p. 90-91.

(16) Cf. *J. J. J.*, p. 318-342.

(17) Cf. *E. u. S.*, p. 100. On peut rapprocher Foerster de B. Kidd qui voit également dans la femme un grand centre de force pour le progrès de la civilisation. Ce qui la caractérise, c'est l'amour, le renoncement au profit de la postérité. « C'est dans l'âme de la femme que les peuples qui progressent trouveront le centre psychique de leur puissance » (*The Science of Power*, p. 233).

d'elle-même, plus logique dans le développement de ses propres vertus. » (18) La grandeur de l'œuvre éducatrice du christianisme réside dans le fait qu'il a introduit dans l'amour l'héroïsme qui naguère n'intervenait que sur le champ de bataille, et a ainsi rendu l'amour héroïque.. Il a uni la force de caractère à l'amour, en faisant perdre à ce dernier son caractère de sentimentalité chancelante et en le transformant en un sentiment conscient de puissance supérieure. Le christianisme a lié ensemble, d'une manière toute nouvelle, la confiance en soi et l'abnégation de soi-même, non pas en affaiblissant ces deux qualités l'une par l'autre,... mais en faisant pénétrer dans l'abnégation un esprit de force, de constance et de persévérance (19). Foerster a raison d'insister sur le rôle si important de l'éducation du cœur, sans laquelle on ne saurait former une personnalité. Il faut éduquer le cœur, le diriger et le développer dans la même mesure qu'on orne l'intelligence et que l'on dresse la volonté. Pour cela, l'éducateur doit encourager sa spontanéité, mettre en valeur ses grandes forces viriles, en d'autres termes, donner aux enfants un cœur sensible, élevé, fidèle et généreux.

(18) Cité dans « *L'adolescent autour de l'âge ingrat* ». (Ed. Mariage et Famille, Paris 1934, p. 38-39.)

(19) Cf. *E. u. S.*, p. 103. Cf. « Rien n'est donc plus faux et n'égare davantage les esprits que de prêter au Sauveur l'expression de ces natures nées douces, que la volonté de puissance n'induit jamais en tentation. Non, le Christ est le Maître, Maître du Monde entier et, par conséquent, le Maître aussi des passions, des appétits, des nerfs. Sa bonté est l'expression de cette domination absolue et, en même temps, du miracle de l'amour divin, qui n'a rien à faire avec la simple douceur naturelle, et dont la physionomie humaine ne peut donc être rendue que par les symboles de l'énergie la plus haute et la plus virile. La pure nature féminine n'est pas plus près de l'essence du Christ que la pure nature masculine. La femme elle-même ne devient chrétienne que dans la mesure où elle ouvre son âme aux compromis, à la tiédeur, à la douceur, non pas à la faiblesse et à l'indifférence... Le christianisme n'est pas seulement humanité, délicatesse, compassion, amour du prochain. Non, il porte dans chacun de ses sentiments une logique impitoyable qui méprise la mort; elle les purifie de tous les éléments étrangers de la faiblesse, de l'amour-propre, de la vanité et du despotisme humains, et les élève ainsi au-dessus du monde inférieur de l'instinct et de ses forces élémentaires. La doctrine chrétienne de l'amour vient donc de l'idéal héroïque pensé, voulu, vécu jusque dans ses dernières conséquences, de la perfection et non de la bonté facile, de Dieu et non des Hommes. Et c'est précisément pourquoi elle seule peut révéler au fort, comme loi de son propre perfectionnement, la haute vertu de la délivrance et de la délicatesse, démasquer devant lui la faiblesse profonde qui se cache derrière les paroles ou les actes nés de l'énergie brute et indomptée. » (*Chr. u. M. L.*, p. 243-244.)

Le caractère étant ainsi défini, on comprendra aisément ce qu'il faut entendre par personnalité. Foerster rejette les théories individualistes de Nietzsche, d'Ellen Key et de Gurlitt, parce qu'elles sont caractérisées par un manque de connaissance de soi, « commun à toutes les époques préoccupées surtout du monde extérieur... Qui s'est vu à la lumière d'un idéal supérieur déclarera toujours la guerre à sa nature et saluera avec joie tout ce qui l'appellera aux grandes tâches du contrôle de soi-même et de la soumission ». Les pédagogues individualistes confondent constamment l'individu et la personne, le « moi » des sens et le « moi » de l'esprit.. Les aspirations à la liberté cessent ainsi d'avoir en vue un but précis : on ne sait plus par où commencer quand on se trouve en présence de l'homme tel qu'il est. On n'a pas reconnu exactement ce qui, dans l'homme, doit s'épanouir et s'affranchir ; on ne sait pas ce que c'est que la personnalité, ni comment on peut l'aider à se libérer... Cette confusion fondamentale entre l'individualité naturelle et la personne spirituelle se retrouve partout dans les livres d'Ellen Key et se manifeste d'une façon frappante dans beaucoup d'autres écrits contemporains. » (20) Individualité est synonyme de nature, personnalité est synonyme de culture.

C'est dans le concept chrétien de la personnalité que l'on constate le mieux cet abîme entre la personnalité et l'individualité, et que l'on trouve également un point de vue supérieur et plus élevé, qui réunit l'une et l'autre dans une parfaite unité synthétique. « Il faut que l'individu meure si la personne doit ressusciter, ou, si l'on trouve ces paroles trop dures, il faut que l'individualité soit réduite à un complet assujettissement si la personnalité supérieure doit arriver au pouvoir. On peut dire en un sens : la personnalité, c'est la concentration ; l'individualité, c'est la division et la dispersion. Le culte de l'individualité libre conduit inévitablement

(20) *Sch. u. Ch.*, trad. franç., p. 117 et 119. Cf. « En réalité, la plus grande partie des manifestations que l'on salue aujourd'hui du beau nom de « culture de la personnalité » ne révèlent nullement ces forces créatrices capables d'intervenir dans le monde de la matière pour le façonner à nouveau. Elles sont plutôt le fait du désir effréné qu'ont les individus de supprimer les barrières qui s'opposent à leurs passions, à leurs instincts et à leurs caprices... Un culte excessif de l'individu, de ses droits et de ses besoins, est malsain. Nous « laisser aller », ce n'est pas seulement faire du tort à notre entourage, c'est encore nuire à nous-mêmes. C'est favoriser en nous le développement de tous les germes morbides... La théorie du « laisser vivre » n'est pas la manifestation d'une vie saine, c'est un symptôme de dégénérescence, l'indice d'une dissolution rapide des énergies vitales. Plus un organisme s'affaiblit, plus il devient sensible aux excitations extérieures ; la périphérie l'emporte sur le centre, quand ce devrait être l'inverse. » (Id., p. 116-117.)

à développer toutes les passions, toutes les susceptibilités, toutes les convoitises d'un homme, et à l'assujettir au monde extérieur... On n'atteindra la liberté et l'indépendance vraies que par la voie de la discipline et de la victoire sur soi-même, et de même le rosier ne fleurit que si l'on émonde les pousses gourmandes. » (21) La conception de la personnalité que défend Foerster est la même que celle qu'exprime R. Garrigou-Lagrange, lorsqu'il dit : « L'homme ne sera pleinement une personne que dans la mesure où la vie de la raison et de la liberté dominera en lui celle des sens et des passions; sans cela, il demeurera, comme l'animal, un simple individu esclave des événements, des circonstances, toujours à la remorque de quelque autre chose, incapable de se diriger lui-même; il ne sera qu'une partie sans pouvoir prétendre être un tout.. Développer son individualité, c'est vivre de la vie égoïste des passions, se faire le centre de tout, et aboutir finalement à être esclave des mille biens passagers qui nous apportent une misérable joie d'un moment. La personnalité, au contraire, grandit dans la mesure où l'âme, s'élevant au-dessus du monde sensible, s'attache plus étroitement par l'intelligence et la volonté à ce qui fait la vie de l'esprit. Les philosophes ont entrevu, mais les saints surtout ont compris que le plein développement de notre pauvre personnalité consiste à la perdre en quelque sorte en celle de Dieu, qui seul possède la personnalité au sens parfait du mot, car seul il est absolument indépendant dans son être et dans son action. » (22)

LES MOYENS DE L'EDUCATION

Pour que l'enfant parvienne à remplir cet idéal de la personnalité, il doit avoir une connaissance précise du but de son activité morale et une excellente faculté d'adaptation aux différentes circonstances de la vie. L'éducation du caractère sera donc en premier lieu instruction morale. (1) Foerster ne tombe cependant pas dans l'erreur socratique, selon laquelle la connaissance du bien entraîne la volonté de bien agir : « La connaissance précise du contenu de la morale, dit-il, est nécessaire, même s'il nous apparaît clairement que la connaissance n'entraîne pas encore l'action. » (2) Ce qu'il faudra donc développer avant tout dans l'enfant, c'est la volonté de faire

(21) *Sch. u. Ch.*, trad. franç., p. 115.

(22) Cité par J. Maritain: « *Trois Réformateurs* », p. 34.

(1) Cf. *Jgdl*, p. 386.

(2) *Jgdl.*, p. 43.

le bien, et Foerster propose à ce sujet deux moyens : « l'exercice » et « l'inspiration », moyens efficaces à condition que l'éducateur s'adapte au développement intellectuel et psychologique de l'élève.

L'exercice sera positif et négatif. Il est nécessaire pour former un véritable homme de caractère, car « un grand vouloir » exige un grand « non vouloir » et une grande force de renoncement, pour que la volonté soit sans partage « dirigée sur un seul objet. » (3)

S'exercer positivement, c'est mettre en œuvre toutes les énergies qui provoquent dans le sujet la réalisation d'actions morales. Ce sont, par exemple, des exercices de concentration pour se défaire de telle ou telle habitude, pour éviter l'apparition de facteurs qui dérangent l'organisme, comme les excitations pathologiques, alcooliques ou passionnelles. Le caractère se forme dans les choses les plus simples de la vie journalière. Souvent, ce qui paraît s'imposer tout d'abord comme une habitude extérieure devient l'expression de la vie profonde de l'âme et s'appliquera à toutes les circonstances de la vie. On reconnaît ainsi l'importance et la valeur pédagogiques d'un travail exact et bien dirigé ; c'est parce que le travail est quotidien que sa répercussion sur toute la vie psychologique et morale est si grande ; sa valeur repose dans le fait que par lui et en lui notre aspiration vers ce qui est parfait se réalise concrètement et qu'il est mis en contact étroit avec les puissances supérieures de l'âme. Rendre la jeunesse attentive à cette valeur intrinsèque du travail et faire naître en elle un goût profond pour lui est le premier et le plus impérieux devoir d'une véritable « pédagogie du travail ».

Les exercices négatifs, de leur côté, sont essentiellement ascétiques ; Foerster est un défenseur tenace de la pénitence, de la mortification et de l'ascétisme. La civilisation moderne vante le développement des besoins et de la vie confortable. Mais l'homme, devenu le maître de la matière, n'a-t-il pas été vaincu lui-même, comme le fut autrefois Rome par la Grèce ? Aucune vie intérieure, aucune concentration spirituelle n'est plus possible à l'homme moderne, surexcité et surmené par ses sollicitations extérieures et ses besoins toujours croissants. Il faut établir un triage et une sélection, car notre vie psychique est un faisceau de tendances multiformes et souvent même contradictoires. Aussi serons-nous « de plus en plus conduits, par la marche de notre civilisation, à nous rendre compte que les fondements, sur lesquels notre monde moderne a établi les intérêts mentaux et moraux de la société, sont in-

(3) *E. u. S.*, p. 136.

suffisants... A nos moralistes qui s'indignent si fort contre la « nouvelle morale », il faudrait faire remarquer qu'il est très facile, sur le papier, de prêcher de grand style la continence à des classes entières d'êtres humains, mais que l'on ne peut pas compter sur l'obéissance et sur une joie de vivre durable quand, en même temps, on a enlevé à ces êtres humains la foi en un autre monde, avec ses lumineuses allusions à notre destinée supérieure. » (4)

L'ascétisme, loin d'être en contradiction avec le progrès économique, en est bien plutôt une condition nécessaire. Il ne faut pas condamner les réalisations techniques, mais les subordonner dans une large mesure aux forces spirituelles et à l'idéal ascétique, pour leur apprendre à résister aux tentations toujours croissantes de la civilisation moderne. « Ou bien le monde civilisé finira dans l'épouvante, ou bien il sera guéri, par une régénération opportune, de cette folie qui lui fait chercher dans un accroissement démesuré des besoins personnels la base de la production économique. Le temps viendra où la pensée sociale s'approfondira et où, même en dehors de l'antique Eglise, des disciples du pauvre d'Assise se lèveront sous des formes nouvelles. Il n'y a pas de vrai amour sans grand sacrifice, pas de vraie communauté sans grand renoncement, pas de renouvellement de la société sans un combat héroïque contre l'égoïsme. » (5)

Toutes les qualités essentielles du caractère, comme la sincérité, la probité, la fidélité, exigent une conception ascétique de la vie, c'est-à-dire une attitude sévère de l'être humain vis-à-vis de ses tendances et de ses passions. « Celui qui attend sans agir les attaques de la sensualité, celui-là sera toujours vaincu; le moi inférieur doit, tout simplement, par de vigoureuses interventions, être préparé et formé à l'obéissance. L'éducation sexuelle la plus efficace consiste donc à inspirer, dès la puberté et dans le domaine d'autres impulsions, des exercices volontaires de maîtrise de soi. Le besoin de nourriture, par exemple, fournit d'excellentes occasions pour exercer ainsi l'esprit à l'indépendance,

(4) *M. S. P. S.*, p. 184.

(5) *M. S. P. S.*, p. 193-194. Cf., p. 191. « La répugnance contre toute espèce d'ascétisme est encore liée de façon particulière à l'esprit de la grande industrie. Celle-ci, avec sa chasse incessante pour s'ouvrir toujours de nouveaux marchés, est obligée de développer les besoins d'une façon croissante, non seulement parmi ses clients, mais aussi parmi ses ouvriers qui travaillent d'autant plus intensément qu'ils ont plus de besoins à satisfaire, eux et leurs femmes... La société de la grande industrie considère l'accroissement des besoins matériels comme la base de son existence ; elle voit donc instinctivement dans le principe ascétique son ennemi mortel. »

et rien n'est plus facile que d'enthousiasmer les enfants et les jeunes gens pour ces efforts d'émancipation. Qu'on essaie une fois, dans les excursions scolaires, d'inciter les élèves à cette gymnastique de la volonté pour dominer la soif, la fatigue..., et on sera émerveillé de voir l'intérêt intense des jeunes pour cette espèce d'héroïsme... L'enfant est un être en croissance et, pour cette raison, il repousse tout ce qui n'est que répression pure et simple. Si on veut l'élever à la maîtrise de soi, il faut lui traduire cette exigence morale dans la langue de la vie croissante, de la force et de la liberté ; il faut lui montrer que l'oppression apparente se transforme en une vie grandie et une énergie accrue. » (6) Le protestantisme, qui repousse en principe l'idéal ascétique de la vie, prend une position isolée parmi les grandes religions mondiales et semble oublier que le christianisme n'est devenu une religion universelle que parce qu'il a « contredit violemment le monde » ; aussi « changera-t-il sa position, ou il en mourra ». (7)

L'ascétisme n'est pas une négation et une extermination de la nature, mais uniquement un exercice pour nous vaincre nous-mêmes. Le renoncement ne rabaisse pas la vie, mais, par un héroïque exemple de force d'âme, il la préserve de la déchéance. « En face de la formidable suggestion des sens, de l'or, de la puissance et de toutes les formes de la vanité, l'humanité a un besoin absolu de la force qui émane de la grandeur inviolée de celui qui s'est détaché de tout... Et il est indubitable que la foi superstitieuse en la puissance irrè-

(6) *M. S. P. S.*, p. 208-209. Cf. « Cette gymnastique de la volonté me paraît aussi importante dans l'éducation des filles que dans celle des garçons, justement parce qu'il s'agit de réagir contre les dangers de la vie exclusive du sentiment chez la femme. La véritable éducation du sentiment ne peut se faire que par le côté volonté... Un jeune être plein de force ne se rendra pas lâchement, quand les impulsions sensuelles donneront les premiers signes dans son organisme, mais courra aux armes et saura que le combat lui est offert pour mûrir et galvaniser sa force. Les jeunes ne sont presque jamais sourds à un pareil appel, et ils sont extrêmement susceptibles d'entendre le mot de Nietzsche : « Ne jette pas le héros hors de ton âme. » (*M. S. P. S.*, p. 210-211.)

(7) Foerster fait l'apologie du célibat qui empêche, dit-il, que le mariage ne tombe du rang de sacrement à une vulgaire conception de philistin ; ... le vœu du célibat volontaire, bien loin de rabaisser le mariage, est une garantie de la sainteté du mariage, en ce sens qu'il incarne la liberté spirituelle de l'homme en regard des instincts naturels et qu'il est comme une exhortation de la conscience contre les caprices et les empiètements du tempérament. Le célibat est encore un appui pour le mariage, en ce sens aussi que son existence empêche les époux, dans leurs propres relations, de se considérer comme des esclaves d'une simple et accablante contrainte naturelle, et qu'elle les pousse à se montrer toujours, même au sein du mariage, des êtres libres et maîtres de la nature. » (*M. S. P. S.*, pp. 186-187.)

sistible des tendances naturelles ne peut être vaincue que par l'exemple de la radicale maîtrise. C'est seulement par la représentation purifiée de ce que l'homme peut, que la lumière et la force nous sont données pour garder, même dans les circonstances de ce monde, la fidélité à notre moi spirituel » (8). Il faut rappeler ici les saints, ces grands exemples de liberté morale. « Au point de vue pédagogique, les saints ont une importance qui ne passera pas : ils commentent et rendent pour ainsi dire saisissable, dans les directions les plus variées, l'exemple du Christ qu'ils relient à la vie humaine... Il ne s'agirait pas d'accepter un culte des saints, mais de rendre fructueux, pour la glorification du Christ et pour l'éducation de la volonté, les faits et gestes héroïques de ces hommes et de ces femmes que l'Eglise a proclamés saints. Et à vrai dire, nous y sommes tenus par la plus simple et la plus fondamentale vérité de la pédagogie morale : la force décisive de l'exemple... Nous avons, certes, besoin avant tout de l'exemple du Christ en ce qu'il personifie pour ainsi dire la suprême grandeur d'une figure absolument pure, mais nous avons tout autant besoin, à d'autres égards, de l'exemple encourageant de personnalités plus proches de notre faiblesse et de nos erreurs et qui, pourtant, s'élevèrent d'un élan si puissant jusqu'à la liberté intérieure » (9).

Le monde moderne a besoin de personnalités qui, par un puissant effort spirituel, sachent sacrifier « non seulement ce qui est laid, mais encore ce qui est charmant ». Voilà pourquoi les ordres religieux, qui ressuscitent par exemple l'esprit ascétique chrétien d'un St. François d'Assise et qui se soumettent au triple vœu de la pauvreté, de la chasteté et de l'obéissance, présentent de nos jours une valeur incontestable. Beaucoup de gens ne comprennent nullement le sacrifice de ces modèles de vie ascétique, justement parce qu'ils surestiment les choses extérieures et ignorent les fondements réels de notre vie. « Quand on y réfléchit plus profondément, les grands champs d'exercice de l'ascétisme se révèlent comme les centres de ce qui a donné au monde la force la plus ensoleillée et la plus concentrée, et le plus formidable soutien de tout ce qui s'appelle caractère, de cette grande et fidèle résistance à toutes les utilités tangibles, sur laquelle, en fin de

(8) *M. S. P. S.*, p. 170.

(9) *M. S. P. S.*, p. 171. Cf. « Des figures comme sainte Elisabeth, même lorsque, dans un ardent élan vers le Sauveur, elles font éclater les cadres de la vie familiale, de telles figures sont pourtant et par là-même les anges gardiens de la famille; elles mettent dans la vie familiale une fidélité plus profonde, un esprit de sacrifice plus désintéressé, une sollicitude plus spirituelle, et elles la préservent de l'alliance avec les instincts inférieurs et, par là, de la vraie dissolution ». (*M. S. P. S.*, p. 176-177.)

compte, repose tout ce qui fait la vie digne d'être vécue, tout ce qui assure à l'homme une puissance réelle sur les choses. » (10)

Mais Foerster ne ferme pas les yeux sur les dangers que peut présenter l'ascétisme, quand on l'applique d'une façon trop exclusive. Il faut éviter que les privations que l'on s'impose menacent le côté élémentaire et naturel du caractère ; c'est une erreur de prendre une attitude pleine de méfiance vis-à-vis de la nature, de vouloir échapper au naturel au lieu d'ennobler la sphère sensuelle elle-même, car le but de tous les exercices ascétiques n'est pas d'échapper à la nature, mais de la dominer et de la rendre enviable. Un autre danger de l'ascétisme serait que la répression de sentiments inopportuns et condamnés par la conscience morale prenne trop de place dans l'éducation de soi-même. Par une telle méthode de refoulement se crée un état d'âme faux et artificiel, où l'homme nourrit en lui toutes les passions possibles sans leur donner un dérivatif. On ne peut parer à ces divers dangers que si la pratique ascétique est complétée par la soumission désintéressée à un idéal supérieur, qui détourne l'homme de son « moi » égoïste et révèle les sources profondes de son activité. La religion, avec sa puissance dérivative, son culte de la vie sentimentale, son esprit de sacrifice et ses prières, est naturellement un puissant contre-poids à une conception unilatérale de l'ascétisme.

Il faut savoir gré à Foerster d'avoir de nouveau donné droit de cité à l'ascétisme dans la pédagogie et mis en relief la valeur de l'entraînement spirituel, de la pénitence et de la méditation. En effet, si l'on ne s'habitue pas à se refuser de temps à autre une satisfaction légitime et permise, où trouver la force de résister aux séductions des plaisirs illicites ? Avoir de la volonté, c'est aimer l'effort, le danger et la lutte. Puisque la recherche de l'effort couronne l'œuvre éducatrice, mettons l'enfant à l'école du sacrifice qui lui inculquera des habitudes de décision et de ténacité, et des idées précises sur la nécessité et la joie de l'effort. Combattre la passivité, engager la conscience dans le moindre geste et accoutumer les élèves à aimer les risques et les responsabilités, tout cela développe le sens et la pratique de l'effort et forge des âmes de chefs.

Cependant ces divers exercices, positifs et négatifs, ne forment vraiment le caractère que s'ils sont animés par une conception idéale de la vie. Foerster n'admet aucun exercice isolé et aucune surestimation des méthodes pratiques d'exer-

(10) *M. S. P. S.*, p. 181.

cer la volonté, comme semblent le faire certains pédagogues modernes, tel que J. Payot. Ceux-ci exagèrent les mérites d'une gymnastique de la volonté et prescrivent pour cette dernière un traitement spécial, mais ils oublient que sa véritable éducation ne se fait que par le développement de l'âme tout entière et par la concentration de toutes les puissances spirituelles sur des vérités centrales (11). Notre « moi » doit d'abord lui-même être éduqué, purifié de toutes les basses convoitises qui se mêlagent constamment à nos aspirations supérieures. Privés de conscience profonde et du sens intégral de la vérité, nous sommes exposés à tant de déviations de la part du monde extérieur et du milieu ! « La croix la plus accablante à porter, c'est notre propre individualité, et la pédagogie vraiment libératrice est celle qui nous débarrasse des chaînes de cette nature innée, en nous préparant à la communion avec un ordre spirituel supérieur. Mais c'est précisément là que la pédagogie moderne se trouve impuissante. Elle a de très grands mérites, par ses efforts pour une adaptation psychologique de l'éducateur à la nature individuelle — elle a bien raison de souligner la nécessité de ne pas seulement imposer à l'enfant le principe nominatif, mais de coopérer avec les tendances organisatrices et spirituelles de l'enfant lui-même — mais d'autre part, elle s'est tellement plongée dans la psychologie qu'elle a oublié la pédagogie. Adapter l'éducation à l'état de l'enfant est une règle nécessaire, mais non la seule ; adapter l'enfant à une vie plus ample et à une vérité supérieure, inébranlable, et qui ne daigne pas s'abaisser aux faiblesses humaines, voilà la tâche essentielle de tout effort éducateur. » Et Foerster de citer l'exemple d'une revue pédagogique américaine où il a trouvé un jour, sous l'apparence d'une plaisanterie, la question suivante : « Que doit connaître l'éducateur qui veut enseigner le latin à John ? On a répondu : Naturellement, il doit connaître le latin. Mais la rédaction répondit : Non, tout d'abord il doit connaître John. » Voilà toute la force de la pédagogie américaine, elle a vraiment approfondi la recherche de John, elle connaît John, mais s'est tellement plongée dans John qu'elle a oublié le latin, c'est-à-dire qu'elle a perdu de vue les grandes vérités objectives auxquelles John devrait se conformer et grâce auxquelles il pourra être affranchi de lui-même. » (12)

Seul le christianisme héroïque des saints nous fait saisir dans toute son ampleur le réalisme du cœur de l'homme et nous montre le remède qui « subjugué les démons et les trans-

(11) Cf. *E. u. S.*, p. 123-124.

(12) *Rev. cath. Idées et faits* ; Nov.-déc. 1927, Art. cit.

forme en esprits obéissants ». (13) Sans une philosophie supérieure qui nous ramène toujours de l'éphémère à l'éternel, nous sommes la proie de nos penchants, de nos passions, de nos préjugés de race ou de caste. « Qui dit caractère, dit unité, concentration, conscience du but poursuivi. Notre régime éducatif est à l'antipode de tout cela. On nous propose un chaos de suggestions diverses ; la concurrence de toutes les spécialités imaginables devient toujours plus vive, le manque d'un idéal complet et défini se marque toujours plus gravement. Les grands éducateurs religieux du passé n'ont jamais perdu de vue l'importance primordiale d'un idéal de vie bien défini. Ils savaient que des intérêts variés, qui ne trouvent pas de contre-poids dans la puissance unificatrice d'un principe, font courir au caractère des dangers réels. » (14)

Nous ne pouvons qu'approuver Foerster lorsqu'il insiste sur la science de l'idéal ; l'essentiel dans la préparation d'un éducateur, c'est qu'il se mette de toute son âme en présence de cet idéal. Le caractère — synthèse d'idées, de tendances, de passions, de sentiments — doit être discipliné, organisé, unifié, en vue d'une fin à atteindre. Il faut connaître l'idéal à suivre, pour pouvoir faire cette synthèse vivante de toutes nos énergies et ajouter à la connaissance de nous-mêmes la domination de nous-mêmes. Si l'homme n'est pas guidé par de grands principes, il subira tous les processus inconscients et toutes les impulsions : la psychanalyse apporte une preuve éclatante de la prédominance de l'inconscient dans la nature humaine.

LA NATURE ET LA GRACE

Pour empêcher l'âme enfantine de se laisser séduire par les plaisirs médiocres, il faut ouvrir son cœur et

(13) Dans la préface de sa « *Morale sexuelle et Pédagogie sexuelle* », Foerster écrit : « En traitant de l'éducation sexuelle, l'auteur du présent ouvrage s'est appuyé souvent sur des institutions, des exemples et des enseignements de l'Eglise catholique et, par là, il a exprimé la conviction que nous avons, pour l'organisation éducative de la vie sexuelle, tous tant que nous sommes, énormément à apprendre auprès de l'antique Eglise, et quant à la connaissance de l'âme, et quant à son expérience pédagogique, On pouvait d'ailleurs s'attendre à priori à ce qu'une institution spirituelle qui, non seulement, a sauvé l'humanité de la dépravation sexuelle où sombrait l'antiquité païenne finissante, mais qui, en outre, a été l'éducatrice des masses des peuples indomptés du moyen âge, on pouvait s'attendre, disons-nous, à ce qu'une telle institution eût à nous offrir beaucoup de hautes et importantes vues sur la dynamique éducative à opposer aux puissances de l'instinct. » (*M. S. P. S.*, p. 7.)

(14) *Sch. u. Ch.*, trad. franç., p. 32-33. Cf. *R. u. Ch.*, p. 161-162.

son intelligence aux biens surnaturels, en d'autres termes, lui donner une initiation religieuse qui la guidera vers un monde idéal. Dans les dix commandements, aussi simples que sublimes, il y a bien plus de sagesse humaine et de science que dans tous les aphorismes des doctrines modernes. Ils nous donnent la conscience nette de notre fin à poursuivre et, sous leur égide, l'âme peut vivre et agir comme une véritable personnalité. « L'homme moderne, écrit Foerster, s'est éloigné du christianisme non pas, comme il le suppose, par suite d'un sens très développé du réel, mais, tout au contraire, par suite de la culture livresque et abstraite qui l'a détourné des faits les plus importants de sa vie intérieure. Il s'est éloigné du christianisme parce qu'il s'est éloigné de lui-même et de la vie concrète. Le retour à la vie, c'est le retour au Christ, et le retour au Christ, c'est le retour à la vie. Saint Augustin, dans ses *Confessions*, rappelle un moment de sa vie, qui paraît avoir été le véritable point de départ d'une orientation toute nouvelle. En ce moment, dit-il, je tournais pour la première fois de ma vie le regard vers l'état de mon propre cœur. Cette contemplation sincère et impitoyable détermina sa conversion. Et ce qu'il dit de lui-même à Dieu : « Tu étais en moi, mais j'étais en dehors de moi-même »... pourrait être appliqué à l'homme moderne déraciné, qui se trouve tellement tourné vers le monde extérieur qu'il n'est plus en possession des faits les plus éclatants de sa vie intérieure — des faits sur lesquels repose toute la pédagogie chrétienne. Permettez-moi d'affirmer l'exactitude de cette constatation psychologique par des expériences que j'ai été amené à faire au cours de ma vie ; lorsque je me suis occupé de jeunes dégénérés et de jeunes criminels, j'ai toujours échoué lorsque je faisais uniquement appel à leurs sentiments naturels : j'ai constaté que le Christ seul sait toucher ces hommes et se faire comprendre d'eux, parce que lui seul descend jusqu'au fond de leur enfer et éveillé en eux le désir d'une vie meilleure, désir languissant, honteux, caché, et qu'ils n'osent s'avouer à eux-mêmes, de telle sorte qu'on comprend immédiatement le sens des mots prêtés au Christ par Thomas à Kempis : « Moi, je suis à la fois le plus loin et le plus près. » (1)

Dans son ouvrage *«Religion und Charakterbildung»*, Foerster montre que la pédagogie morale et la pédagogie religieuse doivent se compléter et s'approfondir réciproquement, parce qu'elles ont comme but commun l'éducation de l'âme. On ne peut arriver à une culture complète, universelle du caractère, sans ce but clair et bien défini que le christia-

(1) Rev. Cath. des Idées et des Faits. Nov.-déc. 1927. Art. cit.

nisme nous fournit. Si actuellement, il existe des hommes qui mènent une vie honnête et vertueuse en dehors de toute religion, cela tient à la tradition chrétienne qui est encore fortement enracinée en eux. La religion seule peut donner aux forces de l'âme cette nostalgie qui pousse l'être au-dessus de lui-même, en élevant l'âme au-dessus de la vie de l'instinct, jusqu'à ce monde idéal en face duquel la réalité terrestre n'est que « rêve et aspiration obscure ». Les révélations de la psychanalyse prouvent que partout où l'on a détruit un temple de la religion, il faut ériger un sanatorium. « Plus la psychothérapie moderne s'occupe de l'homme moderne déraciné et dépourvu de ce que j'appellerai la thérapeutique de l'âme, dit Foerster, plus elle se trouve ramenée à la religion : c'est le contact renouvelé avec toute la réalité de la nature humaine qui la détournait des illusions chères aux théoriciens de la libre-pensée. Cette psychothérapie essaie vigoureusement de rétablir chez le patient la maîtrise spirituelle des états physiques et nerveux, mais elle découvre tout à coup qu'il lui manque précisément les convictions spirituelles, indispensables pour convaincre le patient du pouvoir de l'esprit sur le corps. Comment le malade pourrait-il discipliner son système nerveux avec son énergie spirituelle, alors que ce sont précisément les médecins qui lui ont affirmé que le soi-disant esprit n'était qu'une fonction de la substance nerveuse ? Comment pourrait-il guérir son système nerveux à l'aide de ses forces spirituelles, si cette prétendue force spirituelle n'est elle-même qu'un produit de son système nerveux malade ?... C'est pourquoi les trois articles de la croyance chrétienne, du Père tout-puissant, du Fils représentant la puissance divine dans le cerveau mortel, et du Saint-Esprit pénétrant le monde visible et renforçant partout les efforts mortels, sont en même temps la base de toute œuvre psychothérapeutique vraiment efficace. » (2)

La religion entre très profondément dans cette vie inconsciente de l'homme où naissent les grandes aspirations et se forment les graves décisions. Ses effets ne sont pas superficiels et son influence n'est pas seulement théorique, car elle ne donne pas des idées vagues et des principes abstraits, mais des modèles concrets, des exemples précis et des institutions vivantes : elle concilie le réalisme et l'idéalisme. Nul ne saurait contester que le christianisme a donné à l'homme, grâce au précepte actif de la charité, une vie plus riche et plus intense. Dans une conférence faite en 1913 au Congrès Scolaire Protestant de Cassel, Foerster mit en relief les fondements de la pédagogie chrétienne, qui sont à son avis le dogme de l'Homme-Dieu et le dogme du péché originel.

(2) Rev. Cath. des Idées et des Faits. Nov.-déc. 1927. Art. cit.

L'Homme-Dieu unit ce qui est dispersé et si souvent en lutte sur cette terre, à savoir : l'intelligence et le cœur, la science, la vie et l'art, l'instruction et l'éducation, la vérité et la vertu, la foi, l'espérance et la charité. « Le dogme de l'Homme-Dieu est le fondement de toute vraie pédagogie, » (3) car « seul le ciel peut vaincre la terre, comme seul le Saint-Esprit peut subjuguier la nature, et l'amour qui vient d'en-haut détruire l'égoïsme. » (4) Foerster partage donc entièrement l'avis de Newmann qui écrit : « La contemplation de Dieu est capable d'ouvrir et d'animer l'esprit, d'ouvrir le cœur, d'éveiller et de régler les sentiments. Nous pouvons aimer très ardemment des choses de ce monde, mais un tel amour, séparé de l'amour de Dieu, ressemble au fleuve enfermé entre des rives trop étroites, impétueux, violent et trouble ; le cœur n'a pour ainsi dire qu'une seule issue, ce n'est pas le développement de l'homme intégral.. Rien en dehors de la présence de notre créateur ne peut nous pénétrer réellement ; pour lui seul peut s'ouvrir le cœur tout entier avec toutes ses pensées et ses affections » (5).

Quant au dogme du péché originel, il repose sur la constatation des faiblesses de notre volonté. Les pédagogues chrétiens ont toujours cherché à lui faire contre-poids et à rappeler l'âme à sa véritable vie et à son but suprême. De même que l'éducation militaire d'autrefois, le dogme du péché originel détache le caractère des biens terrestres et combat l'attachement sans réserve aux choses visibles. « Lorsqu'on a compris le rouage intime de la lâcheté humaine, son invisible tendance au péché qui s'affirme parfois avec d'autant plus de force que l'enseignement moral a été plus intense et les bonnes résolutions plus enthousiastes, on comprend qu'il s'agit d'aller jusqu'à la racine du mal, sans s'arrêter seulement aux symptômes ». La vérité religieuse « nous fait comprendre que le témoignage inexact ne vient pas d'une défaillance de notre propre mémoire, mais d'une insuffisante maîtrise de nos passions. Le dialogue de Nietzsche illustre ce fait : « Tu as fait cela, dit la mémoire... Tu ne peux pas avoir fait cela », répond l'orgueil. Finalement la mémoire cède. A quoi servent les exercices mnémotechniques les plus ingénieux si la passion envahissante étouffe la mémoire ? C'est ainsi que l'orgueil conduit à mentir à soi-même et à autrui. Cette vanité tout orientée vers les satisfactions extérieures ou mondaines ne peut être combattue qu'en éveillant chez le sujet un amour-propre supérieur, qui l'affranchit de la crainte exagérée du jugement d'autrui et s'attaque ainsi à la racine du men-

(3) *Chr. u. P.*, p. 36-37.

(4) *Deutsche Jugend und Weltkrieg*, p. 129.

(5) *P. P. S. V.*, p. 318.

songe. La religion, à l'opposé de la pédagogie moderne qui traite les symptômes, s'attaque à la cause unique du vice et de nos faiblesses, remonte de la diversité à l'unité. On provoque ainsi moins de résistance qu'en infligeant d'incessantes réprimandes pour des actes coupables (6).

En approfondissant la doctrine du péché originel, on comprend la nécessité pour l'éducateur de lutter contre la négligence morale et d'être vigilant vis-à-vis de toutes ces forces invisibles qui livrent l'homme à toutes les formes de l'égoïsme. Cultiver la volonté ne suffit pas, car celle-ci dégénère facilement en une simple force : la religion, par la conception que le monde et la vie terrestre ne forment pas toute la réalité, mais ne sont qu'une préparation en vue d'un monde supérieur, complète l'éducation de la volonté et suscite une vie intérieure profonde et une volonté de sacrifice. Contrairement aux reproches qu'on lui adresse, elle ne cherche nullement à supprimer la nature et ses besoins, mais elle les idéalise, leur donne leur véritable sens et les harmonise avec l'ensemble de la vie. Elle n'extermine pas la nature au profit de l'esprit, mais éduque la nature par l'esprit. Foerster reprend à son compte la parole de St. Thomas, (7) *Gratia supponit naturam* : la grâce suppose et perfectionne la nature, parole que Ch. Péguy a exprimé d'une manière remarquable dans les vers suivants :

Car le surnaturel est lui-même charnel,
Et l'arbre de la grâce est raciné profond,
Et plonge dans le sol et cherche jusqu'au fond,
Et l'arbre de la race est lui-même éternel.

Et l'éternité même est dans le temporel,
Et l'arbre de la grâce est raciné profond,
Et plonge dans le sol et touche jusqu'au fond,
Et le temps est lui-même un temps intemporel.

Et l'arbre de la grâce et l'arbre de nature
Ont lié leurs deux troncs de noeuds si solennels,
Ils ont tant confondu leurs destins fraternels
Que c'est la même essence et la même stature. (8)

(6) Cf. *R. u. Ch.*, p. 109.

(7) R. Mäder (*Die Schildwache*, Bâle, 6 juin 1936) méconnaît complètement la pensée de Foerster, lorsqu'il écrit : « Foerster construit une belle conception de l'éducation. Il croit à l'autorité souveraine de la personnalité de Jésus et de son enseignement. Il parle comme s'il était catholique. Mais le pédagogue Foerster n'est pas catholique. Il est Pélagien. Le mot grâce ne se trouve pas dans ses ouvrages... Il oublie de nous dire comment se nomme cette sève mystérieuse et divine qui nourrit les racines de notre caractère. »

(8) Cf. Charles Péguy : « *La double Racination* ». (Morceaux choisis, Nrf, Paris, Librairie Gallimard, 1927, p. 176.).

Une volonté disciplinée, de la vigilance et de l'exercice sont, d'après l'expérience séculaire de toutes les nations, des moyens non seulement efficaces en eux-mêmes, mais aussi indispensables pour arriver à la liberté intérieure. Ce que le christianisme appelle grâce est le seul progrès véritable pour l'homme. Toute tension, même héroïque, de la volonté est vaincue si elle n'est pas précédée d'un secours divin. Seule la volonté qui procède de la grâce est vraiment active et libératrice ; dans le cas contraire, elle reste dans la dépendance du corps et de la matière, car celui qui ne subit pas la domination divine subit celle du monde inférieur, même sans s'en rendre compte. (9)

C'est pourquoi Foerster partage l'espoir qu'une étude plus approfondie des fins de l'éducation amènera nécessairement la réconciliation de la pédagogie laïque et de la pédagogie religieuse. « Le temps viendra, dit-il, où les défenseurs de la morale et ceux de la religion chrétienne concluront de nouveau la paix. Les apôtres de la morale naturelle comprendront qu'ils ont vécu d'une conception trop superficielle de la formation du caractère. Les pédagogues de la religion admettront avec reconnaissance que le mouvement éthique les a engagés à consacrer plus de soin au fondement naturel de la morale et à l'application des vérités éthico-religieuses à la vie concrète. » (10)

Selon F. X. Kiefl, (11) Foerster éveille dans les milieux catholiques le sentiment que son concept de la religion est le même que celui de l'Eglise. La réalité est tout autre : bien des idées de Foerster présentent une analogie frappante avec celles d'A. Comte. D'accord avec celui-ci, Foerster dénonce l'anarchie intellectuelle, le dilettantisme et l'individualisme en matière morale et religieuse comme le grand malaise de notre culture occidentale. De même que A. Comte, il reproche aux modernes de ne pas comprendre la haute fonction spirituelle que l'Eglise a remplie jadis, fonction qui consistait dans une profonde concentration spirituelle et morale de l'homme. Ainsi s'explique son apologie de l'Eglise du moyen âge, qui

(9) Voici comment E. Hierl, un « *Entschiedener Schulreformer* », rend hommage à Foerster : « Celui qui se tient loin de l'Eglise peut apprendre la fécondité pédagogique de son enseignement dans les écrits de Foerster ; la valeur de la discipline, au sens large du mot, l'empire de l'esprit sur la matière, ne me sont apparus nulle part d'une façon aussi convaincante. » (*Die Entstehung der neuen Schule*, Leipzig 1914.)

(10) Cf. Rapport présenté au Congrès de la Haye (1912).

(11) Cf. F. X. Kiefl, *F. W. Foersterns Stellung zum Christentum*, Donauwörth 1918, et *Christentum und Pädagogik*, Regensburg 1920. Cf. également ses articles dans *Pharus* et *Hist. polit. Blätter für das katholische Deutschland*, 1918. (V. indications bibliographiques.)

a construit un puissant système social réglant les rapports du pouvoir temporel avec le pouvoir spirituel.

On a parlé, dit Kiefl, d'une conversion de Foerster. A vrai dire, elle n'existe pas. Foerster a simplement subi l'influence de la philosophie pragmatiste qui, avec W. James, s'est portée vers l'étude de la psychologie religieuse. W. James envisage une religion institutionnelle (prières, sacrifices, etc...) et une religion personnelle qui plonge ses racines dans le subconscient de l'homme et fait l'objet d'une véritable « expérience » intérieure (*Erlebnis*) (12). F. W. Foerster, dans ses ouvrages et articles (cf. *«Jugendlehre»*, *«Autorität und Freiheit»*, et ses controverses avec Kronenberg, Staudinger, Bruno Meyer, Penzig, etc...), développe une théorie sur l'origine de la religion, de la révélation et des dogmes, qui s'inspire visiblement de ce pragmatisme religieux américain, et qui explique biologiquement et psychologiquement le sentiment religieux. Mais il exclut des fondements de la religion tout élément noologique et ontologique. Il s'intéresse uniquement à la religion personnelle et néglige ce que W. James appelle la religion institutionnelle, qui parle de Dieu, et qui est essentielle pour l'Eglise. Il n'a aucune idée du « surnaturel » dans le sens catholique du mot; il ne parle que du « spirituel ». Comme James, il voit dans la prière l'essence même de toute religion vivante, mais il estime son efficacité toute subjective. De même Foerster déclare que la moralité n'est pas née de la religion ; issue des besoins moraux de l'homme, elle aurait commencé par symboliser les forces de la nature, se serait spiritualisée de plus en plus, et l'avènement du christianisme serait le terme de cette évolution. (C'est ainsi que la doctrine chrétienne de la grâce aurait été longuement préparée par la morale antique.)

Comme les adeptes de la psychologie religieuse américaine, Foerster estime que la vérité ne peut être acquise sans « l'expérience intérieure ». Mais celle-ci, détachée de la raison, ne donne-t-elle pas naissance à toutes les sectes et à l'anarchie la plus effrénée? Foerster répond que l'autorité se fonde sur l'accord des sages de tous les peuples, de tous les temps et de toutes les grandes religions et philosophies (Platon, Bouddha, Jésus, etc.). Mais là encore

(12) Le pragmatisme religieux gagna l'Allemagne vers 1900. En 1899 parut à Stuttgart la traduction d'un livre de W. James, intitulée *« Wille zum Glauben »*; à la même époque, dans la *« Ethische Kultur »*, quelques articles étudiaient la psychologie religieuse américaine. La religion fut considérée comme une des plus importantes fonctions biologiques et psychiques de l'esprit. Starbrück expliqua psychologiquement « la venue du Christ dans le monde ». Les psychologues américains étant pour la plupart des pédagogues, l'ascétisme, banni jusqu'alors de la pédagogie, revint en honneur.

il s'inspire du pragmatisme religieux (13). Voilà pourquoi il dénie aux dogmes toute valeur objective et ne leur confère qu'une valeur symbolique : ils sont l'expression de profondes « expériences intérieures » ; le Christ est la plus grande figure historique, car, par sa Passion et sa victoire sur le monde, il a été l'objet de la plus grande « expérience » religieuse qui s'est jamais faite. Foerster est le premier penseur qui ait voulu harmoniser le pragmatisme avec la tradition de l'Eglise. Tous les éloges que les Américains, tel James, ont adressés à la religion, il les applique au christianisme. Cependant, sa philosophie religieuse et le catholicisme sont incompatibles. A la question que pose Göttler : « Foerster est-il dangereux ? », (14) Kiefl répond : « Que Foerster dans certaines questions fondamentales, par exemple dans la question sexuelle, se rencontre avec l'Eglise catholique, cela m'est assez sympathique ; de même lorsqu'il trouve des accents convaincus pour reconnaître dans le Christ le premier des éducateurs... Puisant dans la psychologie religieuse américaine, il a célébré les trésors psychologiques et pédagogiques du christianisme en des termes si élogieux que ses amis catholiques ont cru pouvoir le considérer désormais comme un guide dans l'éducation chrétienne. Mais il existe une différence fondamentale entre les idées religieuses de Foerster et le christianisme... Où trouve-t-on, chez Foerster, soit dans ses exemples éducatifs, soit dans les explications qu'il donne de la religion, un seul mot au sujet de la Révélation de la personne de Dieu, d'un commandement de Dieu, de la Providence divine ?... Et où trouve-t-on la moindre allusion aux devoirs envers Dieu ? » (15)

(13) De même le prince Max (Fribourg), dans une lettre datée du 28 11. 35., écrivait à Foerster : « Vos arguments en faveur de l'autorité ne sont, à mon avis, pas tout à fait décisifs. Vous raisonnez toujours ainsi : on ne peut pas s'orienter dans la vie sans le concours de guides éminents ; cela prouve en tout cas que l'on fait bien de se choisir un directeur de conscience expérimenté, mais cela n'a au fond rien à voir avec la question de l'autorité religieuse, telle que nous la concevons, parce qu'il ne s'agit pas ici de personnes auxquelles on fait confiance à cause de certaines qualités personnelles, mais parce qu'elles sont les dépositaires d'une autorité divine, de sorte que ce n'est pas à elles que nous nous confions, mais à Dieu seul qui les assiste. Dans la tradition de l'Eglise, il ne s'agit pas tellement du maintien des idées et des interprétations des sages de l'ancien temps, mais plutôt de la conservation de l'autorité divine. Là aussi, on ne peut guère mettre en avant l'argument de la sagesse des anciens. Les Pères de l'Eglise eux-mêmes ont de l'autorité au point de vue de la Tradition, non pas à cause de leur sagesse ou de leurs arguments, mais seulement en tant qu'ils sont les garants de la révélation divine. »

(14) Cf. *Hist. pol. Blätter für das Katholische Deutschland*, 1918, et *Katechetische Blätter*, 1918.

(15) Cf. *Pharus*, IX, 1918.

Du côté protestant, la critique la plus sérieuse a été formulée par Büchsel (16). La religion de Foerster, dit-il, diffère essentiellement de celle de Luther. Foerster fait graviter toute la pédagogie autour du problème de la « culture », et la religion n'a de valeur que parce qu'elle donne une solution positive et acceptable à ce problème. Nulle part Foerster ne demande la foi en Dieu et l'obéissance à ses commandements pour des raisons d'ordre purement religieux. Il nous faut Dieu, il nous faut la religion, il nous faut Jésus et son Evangile, parce que sans eux nous ne pouvons pas réaliser l'idéal humain dans le plein sens du mot. La philosophie religieuse de Foerster est anthropocentriste (17); ni Dieu, ni la volonté divine ne sont au centre de la vie de l'âme, mais la soif du bonheur, la personnalité morale, l'« éternel humain » considérant le péché comme la négation de notre « moi supérieur ». Foerster se rapproche plutôt de Platon que du Nouveau Testament, car il oublie de dire que l'homme commet le péché contre Dieu, qui l'a créé, et que par là, il mérite sa colère et la sanction divine. (18)

(16) Cf. H. Büchsel : *F. W. Foersterns Erziehungsgedanken im Lichte lutherischer Heilsverkündung* (Hambourg, Agentur des Rauhen Hauses, 1917). En 1910, Böhm écrivait déjà : « Il n'y a pas de position de l'Eglise catholique qui ne trouve en Foerster un défenseur et un approbateur, et qui, de son point de vue, ne puisse être justifiée. L'individualité et l'impulsion, la spontanéité et la personnalité, la conviction personnelle et la libre recherche, la liberté de conscience, tous ces points essentiels d'un véritable protestantisme n'ont pas de valeur aux yeux de Foerster. Ils ne sont pour lui que les expressions trompeuses de l'individualité humaine et les éléments d'une désorganisation spirituelle... Les idées et les opinions de l'heure actuelle sont autres que celles du moyen âge. Nous devons sans doute conserver toujours le respect et la piété, mais nous n'avons pas besoin de nous humilier... Notre éducation, à l'heure actuelle, peut parfaitement contribuer à la formation du caractère qui lui est indispensable, sans aller à l'école de la pédagogie catholique. » (*Foersterns moralpädagogische Ansichten*, p. 35-36.) V. également la revue « *Der Ruf* » (numéro du 2 février 1924). Lüsty publie un article : « *Friedrich Wilhelm Foerster, weder deutsch noch evangelisch?* », dans lequel il reproduit les critiques que le théologien suisse Rudolf Grob, de Zurich, a adressées à Foerster (« *Reformierte Schweizer Zeitung* »); de même dans son livre « *Zum Verständnis der Weltlage* » (C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung, 1922), Karl von Wachter critique Foerster, en particulier son ouvrage « *Mein Kampf* » et, partant des principes de Luther, il rejette toutes ses idées politiques et religieuses.

(17) « Il y a chez Foerster un mélange d'idéalisme et d'esprit spécifiquement religieux, de théocentrisme et d'anthropocentrisme. Mais l'idéalisme domine incontestablement. Le but fondamental de toute sa pédagogie, particulièrement de sa pédagogie religieuse, reste cependant l'affirmation de la personnalité morale de l'homme. » (Büchsel, op. cit., p. 57.)

(18) Cf. « L'homme pèche contre son idéal, il pèche contre lui-même et contre son prochain; Foerster sait à l'occasion expliquer cela clairement à ses élèves. Il lui manque cependant une manière de

La figure du Christ, tel que le dépeint Foerster, est d'ailleurs peu précise. Dans la « *Jugendlehre* », Jésus est un héros religieux qu'il place à côté de Bouddha et de Platon, un des mages de l'humanité, et la religion est l'interprétation la plus profonde de la vie, due, soit à l'intuition de génies, soit à l'expérience successive des générations. Dans ses ouvrages ultérieurs, les traits surnaturels et divins du Christ sont plus prononcés. Jésus devient le héros de la Passion, qui domine le monde, le Fils de Dieu, l'Homme-Dieu, le plus grand de tous les grands prophètes. Cependant Foerster oublie la Résurrection, car Jésus n'est pas, pour lui, le Ressuscité, « placé à la droite du Père ». Ce qu'il dit de la « Croix » reste assez loin des leçons qu'en tire l'Eglise. Celle-ci pense à l'œuvre de la Rédemption, Foerster évoque simplement l'œuvre héroïque et morale du Christ. Là où Foerster se détache le plus de Luther, c'est dans la conception de la grâce. Pour lui, comme pour St. Augustin et pour l'Eglise catholique, elle est « *l'inspiratio bonae voluntatis* », mais non la « *remissio peccatorum* ». Foerster reproche au protestantisme de prendre le devoir religieux et moral à la légère et, jugeant que la foi et la grâce sont suffisantes, de trop négliger la volonté et les exercices ascétiques. D'après Büchsel, ce reproche s'explique par le fait que Foerster oublie l'importance de la foi, sur laquelle Luther fonde tout : on a l'impression qu'il élimine tout ce qui est surnaturel, tout ce qui est directement action divine, pour ne donner qu'une explication naturelle des actions humaines : Jésus est bien le Sauveur, mais en réalité c'est l'homme qui se sauve lui-même par ses propres forces.

Il est vrai que la philosophie religieuse de F. W. Foerster présente un caractère « anthropocentriste », alors que la conception catholique de la vie est essentiellement théocentrique. Pour le chrétien, il existe un lien organique entre la nature, l'homme, la communauté sociale et Dieu. L'homme est le membre d'une famille, d'une nation, de l'humanité, c'est-à-dire du royaume de Dieu. Sans Dieu, il tombe au rang de simple animal, et la société s'expose à la décomposition et à la ruine. Celui qui se détourne de Dieu perd sa propre valeur humaine, parce qu'il devient l'esclave de toutes sortes de puissances qui, par nature, devraient le servir et non le tyranniser. La pédagogie catholique tend à la transformation intérieure de l'homme, à son initiation à la véritable hiérarchie des valeurs de la vie, et à son attachement à Dieu. « Il est contraire à l'esprit catholique, dit R. Guardini, de parler beau-

considérer les choses : c'est d'envisager que l'homme, principalement et finalement, se rend coupable envers Dieu qui l'a créé, envers son honneur et son amour, et que, par conséquent, il tombe sous les coups de sa colère et de sa justice. » (Büchsel, op. cit., p. 15.)

coup de personnalité, d'auto-éducation, etc. Par là, l'homme est constamment renvoyé à lui-même, il gravite autour de son propre « moi » et oublie le regard libérateur vers Dieu. La meilleure éducation consiste à s'oublier soi-même et à lever les yeux vers Dieu; alors l'homme « devient » et « croît » dans une atmosphère divine. Dans la vie religieuse catholique, l'éducation morale proprement dite, l'éducation consciente, systématique, ne joue qu'un rôle secondaire. Et avec raison. Rien ne désempare l'âme autant que la simple moralisation; ce qui doit dominer et remplir l'âme, ce sont les faits divins, la réalité et la vérité. Ainsi s'accomplit ce qui est le commencement et le couronnement de toute éducation : le détachement de nous-mêmes. » (19) La personnalité divine est la clef de voûte de la pédagogie catholique; le Christ qui s'est fait homme « pour élever l'homme jusqu'à Lui » devient l'exemple suprême pour tous les éducateurs et l'inépuisable source d'inspiration pour tout travail éducatif.

Foerster, dans plusieurs écrits, a répondu lui-même à Kiefl et a réfuté ses critiques (20). Si, dans ses divers ouvrages, en particulier dans « *Christus und das menschliche Leben* », il se place à un point de vue anthropocentriste lorsqu'il aborde les problèmes religieux, c'est qu'il s'adresse à des milieux incroyants ou indifférents à la religion, et qu'il essaye de leur faire trouver le chemin vers le christianisme et le problème de l'Eglise, sans expliquer théologiquement le contenu de la doctrine chrétienne. (21) Il est inexact que Foerster ait subi l'influence de la psychologie religieuse améri-

(19) Cité par De Hovre: « *Le Catholicisme, sa pédagogie, ses pédagogues.* »

(20) Cf. *Christentum und Pädagogik, Mein Schlusswort an H. Domdekan Dr. Kiefl, Religion und Charakterbildung*. Parlant de *Christentum und Pädagogik*, le professeur Dr. D. Göttler, de Munich, écrit: « Cet ouvrage est beaucoup plus qu'une simple défense. C'est un commentaire aux écrits de Foerster parus jusqu'à présent. C'est aussi, jusqu'à un certain point, une confession. » (*Bekenntnisse Fr. W. Foerstlers « Die Foerster-Gefahr beendet ».*)

(21) Cet ouvrage, bien jugé par la presse allemande lorsqu'il parut, ne traite pas seulement de la destinée de l'homme; il s'en dégage des vérités politiques qui justifient bien l'activité politique et sociale de Foerster. « Ce livre, disait un Allemand, est un cheval de Troie. Laissez-le pénétrer dans la pensée allemande, et vous en verrez sortir des conclusions impérieuses, inattendues de ses lecteurs, au sujet des responsabilités de la grande guerre et de la politique des réparations. Ce n'est pas impunément que l'on médite et que l'on accepte le principe platonicien. « Il vaut mieux subir l'injustice que de la commettre. » Ce n'est pas impunément surtout qu'on subit l'influence de Schopenhauer, antidote direct de celle de Hegel. Notre grand péché collectif, à nous, Allemands, depuis un siècle, c'est l'idolâtrie de l'Etat, mais cette idolâtrie, justifiée théoriquement par Hegel, n'est qu'une des plus dangereuses illusions du vouloir-vivre

caine et du pragmatisme de James; (22) ce sont ses expériences personnelles sur le terrain pédagogique qui lui ont montré la valeur éducative de la religion. (23) Lors d'un cours de vacances à Munich, en 1909, il a d'ailleurs jugé la psychologie américaine comme fort superficielle et mis les éducateurs catholiques en garde contre elle. Par contre, Foerster a été influencé par A. Comte : grâce à lui, il a étudié le problème de l'Eglise d'un point de vue sociologique. Mais il n'en est pas resté un simple disciple: jugeant l'Eglise, Comte ne parle que du passé, tandis que Foerster reconnaît la valeur éternelle de ses institutions. Quant au reproche adressé à Foerster de ne considérer que le côté pratique de la religion, il n'est aucunement justifié : ses dernières œuvres en particulier mettent nettement en relief la vérité surnaturelle du christianisme ; à leur lecture, on ne peut s'empêcher de penser qu'un homme à la foi chrétienne solide y parle, un homme pour lequel l'au-delà n'est pas seulement un symbole, mais la véritable réalité. (24) Les citations que Kiefl apporte en fa-

humain. Faites apparaître l'intime absurdité de ce vouloir déchainé sur le plan terrestre, et vous détachez par là-même tous les penseurs sérieux d'une politique de force étrangère à l'idée de justice. » (Cité par Constant: « La Nouvelle Journée », n° 40, p. 171).

(22) « Dans mes écrits pédagogiques, il ne s'agit ni d'une philosophie de la religion, ni à proprement parler d'une pédagogie religieuse ; cela appartient à un tout autre domaine. Ce que je vise dans mes ouvrages d'éducation, c'est une formation du caractère, formation contre laquelle aucun chrétien ne soit en droit de faire la moindre objection. Ça et là, je tente de donner un aperçu des idées les plus élevées de la religion chrétienne, mais ce n'est rien de plus qu'un aperçu. » (*Ch. u. P.*, p. 24.)

(23) Dans *Ch. u. P.*, Foerster dit lui-même : « La vérité est que, pour l'exposé de ma méthode pédagogique fondamentale, je n'ai rien appris de l'Amérique; j'avais déjà commencé l'application de cette méthode avant mes voyages aux Etats-Unis. Certes, la psychologie des «*Settlements*» américains m'a donné maintes idées sur la psychologie de la jeunesse, mais je n'ai absolument rien appris de la psychologie religieuse pragmatiste. » (p. 5).

(24) Dans la préface de la «*Jugendlehre*», édition de 1904, Foerster dit: « Si, pour fonder l'éthique, l'auteur utilise uniquement, dans les exemples cités, des arguments sociaux et naturels, et évite l'appel à des représentations et des sentiments d'ordre religieux, cela répond au but particulier de l'ouvrage. Cependant, il proteste très énergiquement contre le malentendu qui le placerait sur le même plan que ceux qui, dans l'éducation et dans la vie, remplacent la religion par la simple morale... La pratique pédagogique a précisément fortifié en lui la conviction de la signification impérissable de la religion en matière morale et pédagogique. » (P. VIII.) Cf. « Il fallut bien des années d'étude et d'expérience de la vie pour me faire reconnaître que tous les moyens modernes destinés à remplacer la puissance culturelle et éducatrice de la religion chrétienne reposent sur des illusions chimériques et ne sont pas en état de défendre l'homme et la société humaine contre la puissance des passions et les désirs déchainés, » («*Europa und die Deutsche Frage*», Préface.)

veur de sa thèse remontent d'ailleurs à la jeunesse de Foerster, lorsque celui-ci était encore libre-penseur.

Pour Foerster, la religion est une relation personnelle avec le Dieu surnaturel. Le Christ est l'Homme-Dieu, et les dogmes sont des vérités éternelles que l'Eglise traduit en un langage humain, et qui contiennent une profonde sagesse sur la nature humaine. Dans son ouvrage *«Le Christ et la vie humaine»*, Foerster parle de la Trinité, du Fils de Dieu, tout à fait dans le sens de l'Eglise. Voici, à titre d'exemples, deux citations :

« Nous ferons remarquer, à ceux qui ne veulent voir en Jésus qu'un homme, l'immense différence qui distingue son activité de celle de tous les autres prophètes ou conducteurs d'hommes ; nous n'en connaissons pas un qui ait réellement converti une seule âme. C'est en vain que Socrate lutte avec Alcibiade ; même les prophètes n'engendrèrent aucune «nouvelle créature». Par contre, le Christ a donné une vie nouvelle à des milliers d'individus, dans tous les siècles et parmi tous les peuples; de pécheurs, il a fait des saints, de criminels des convertis, de sceptiques des croyants, et il a réconcilié des frères désunis et des ennemis héréditaires et mortels. Qui donc, parmi les grands maîtres de ce monde, a jamais pu apporter aux désespérés une consolation réelle et durable ? Par contre, le Christ a versé, à travers les siècles, un baume bienfaisant dans des millions d'âmes délaissées et tourmentées. Voilà vraiment l'*Evangelium aeternum*, voilà qui témoigne en faveur d'une force surhumaine et incomparable, voilà la preuve tangible d'une vie prodigieuse, et cette preuve subsisterait, même si tous les autres témoignages ne reposaient que sur des mythes.

Ce qui est incomparable dans le Christ, c'est qu'il réunit dans sa personnalité des facultés qui, d'ordinaire, semblent contradictoires. A la concentration la plus intense, dans le domaine spirituel et divin, il joint la connaissance la plus réaliste de la nature et de l'homme.

Ce n'est pas un idéaliste qui se nourrit d'illusions. Il sait parfaitement qu'il sera crucifié; ni les hosannas, ni les branches de palmiers ne le tromperont sur l'instabilité des hommes; il sait d'avance qu'il sera trahi et calomnié; et sa conversation avec Nicodème nous montre avec quelle pénétration il discerne la résistance obstinée du cœur humain...

Il montre, en même temps, une nature divine dans toute sa puissance, et une nature pleinement humaine, faite de sensibilité, de douceur, de force.

La souffrance de Jésus, dans sa Passion, n'a pas consisté seulement dans le fait de porter sa croix et d'être crucifié, mais aussi en ce que, plus capable de souffrir que quiconque, il a eu à subir le sort le plus tragique; il l'a accepté librement et l'a enduré jusqu'au bout sans faiblir. Tel est le mystère: entièrement Dieu et entièrement homme.

Le récit de la tentation ne nous montre-t-il pas la présence, dans le Sauveur, d'une nature pleinement humaine, avec ses besoins et ses

inclinations, bien qu'il ne cédât pas un instant à ses sollicitations. Il y a beaucoup d'hommes qui n'ont jamais eu directement affaire au démon; c'est bien à tort que l'art chrétien a trop souvent représenté le Sauveur comme s'il n'avait pas eu à lutter contre Satan. Non, l'élément humain est présent en Lui, dans toute son ampleur et toute sa puissance; c'est pourquoi son sacrifice et sa victoire sur le monde sont un événement d'un tout autre genre que la mort de Socrate. Comparé au Christ, non seulement Socrate manque de la plénitude rayonnante du divin, mais il n'éprouve pour son peuple ni haine ni amour; le mot «*agnus Dei*» ne nous viendrait pas à l'esprit en parlant de son martyre. Nous ne nous le représentons pas priant: «*Père, pardonne-leur, car ils ne savent pas ce qu'ils font!*» Le Christ est «*triste jusqu'à la mort*»; Il se lamente sur son peuple; Il pleure sur Jérusalem; Il descend jusqu'au fond de la vie humaine, mais c'est d'En-Haut pourtant que lui vient toute sa force; c'est l'ampleur sublime de sa vie qui lui permet de former des âmes capables de demeurer sur la terre, tout en restant fermement et fidèlement attachées à un autre monde...

Mettez les évangiles en parallèle avec les chapitres les plus sublimes des dialogues de Platon, et vous serez frappés de la différence qu'il y a entre le message de l'Homme-Dieu et toutes les autres religions ou doctrines. On n'y rencontre pas trace d'exaltation du «*moi*» en face du monde, ou de métaphysique grandiloquente, ou de recherche de l'isolement à la façon de certains prophètes. Au contraire, Jésus reste constamment en contact avec les réalités les plus simples; il choisit ses images et ses paraboles dans la bergerie, dans les champs, dans le ménage, dans les événements de la vie de tous les jours; il montre comment l'homme doit vivre et agir pour appartenir dès ce monde au royaume de Dieu. Il voit clairement combien est restreint le nombre de ceux qui veulent réellement ce royaume; la variété des caractères humains, telle qu'elle se révèle par l'attitude prise à l'égard de son message, le préoccupe sans cesse. Ce qui peut-être l'affecte le plus, c'est de voir combien les hommes gaspillent leur vie. Il trouve toujours de nouvelles paraboles pour dépeindre le manque de prévoyance: «*le maître arrive à la maison, et les serviteurs n'ont rien préparé*»; «*l'époux vient, et les vierges folles ont cessé de l'attendre*».

Ce n'est pas un livre, ce n'est pas une doctrine, ce n'est pas une sagesse qui se présentent à nous; c'est la vie véritable qui se trouve accomplie et exprimée en actions et en paroles, et qui éveille dans l'esprit humain plus de nostalgie que les allégories les plus élevées d'un Platon.

Et lorsque cette vie s'éteint, nous nous sentons saisis d'une angoisse profonde; nous nous voyons nous-mêmes, nous voyons l'humanité tout entière sous un jour nouveau. Nous sentons que ce sont nos actions et notre vie qui ont causé la mort du Christ; une clarté terrifiante nous vient de la croix du Golgotha. L'abandon et l'isolement qui furent la part de notre Seigneur dans ce monde pèsent douloureusement sur nos âmes et pèseront sur nos descendants. Mais nous nous souvenons de l'ange qui, à côté du tombeau vide, montre le ciel, et nous pensons à cette parole: «*Voici, je suis avec vous, tous les jours jusqu'à la consommation des siècles...*»

Pour l'homme habitué dès l'enfance aux conceptions modernes, il n'est rien qui paraisse plus absurde que la doctrine de la Sainte Tri-

nité, Il pourrait encore s'accommoder de la croyance à l'action du Saint-Esprit dans le monde, mais la doctrine des trois personnes divines qui pourtant n'en sont qu'une lui apparaît comme une contradiction métaphysique. Si l'on veut adopter une attitude spirituelle convenable à l'égard de cette représentation de la foi, il faut avoir sous les yeux le mot des Pères de l'Eglise: «*Signa Invisibilia*». Dans tous ces dogmes, on cherche en langage terrestre et, à l'aide d'images terrestres, des modes d'action d'un monde tout différent du nôtre, qu'il est impossible d'exprimer au moyen de nos formules. C'est la logique de l'idée religieuse elle-même qui nous conduit à cette explication. Que serait la présence constante de Dieu dans la vie humaine sans le Saint-Esprit et sans le Fils de Dieu? Une sorte d'énigme, un mirage abstrait, une promesse inaccomplie, un éternel abîme entre le Créateur et sa créature. Dans la doctrine de la Trinité, le monde occidental possède, contrairement à l'Orient avec son opposition inconciliable entre Dieu et le monde, une vérité proclamant d'une façon éclatante la force divine qui descend dans la réalité sans s'éparpiller dans la multiplicité.

Existe-t-il quelque chose de plus splendide et de plus profondément pensé que la manière dont les anciens maîtres ont représenté, soit la salutation de l'ange qui annonce à Marie la naissance du Fils de Dieu par la puissance du Saint-Esprit, soit cette naissance elle-même, à l'occasion de laquelle le ciel et la terre unissent leurs transports d'allégresse?...

Cet Esprit-Saint, qui anéantit les desseins de la folie et de la méchanceté, qui complète nos travaux inachevés et qui continue notre oeuvre interrompue, qui sauve quiconque n'a pas honte de se soumettre à lui ouvertement et sans condition, cet Esprit-Saint est, de fait, l'unique consolateur au sein des ténèbres dans lesquelles croupit l'esprit humain devenu étranger à Dieu, et dont les oeuvres sont des oeuvres mortes.

«Au commencement, tout était informe et vide, et l'esprit de Dieu se mouvait au-dessus des eaux.» Sans cet esprit et son action mystérieuse, tout ce qu'on appelle évolution ne serait qu'un va et vient aveugle et sans but; c'est le Saint-Esprit qui relie toutes choses à Dieu, et qui prépare à l'homme vil son jugement inévitable; il travaille à la construction des pyramides et des temples grecs; il inspire les prophètes, il attire au Christ la créature, il allume la flamme au coeur des apôtres, des martyrs, des saints et des confesseurs; aujourd'hui encore, il fait sentir son action mystérieuse dans les jugements, il conduit inopinément à la lumière éternelle et sauve les âmes qui semblaient endurcies à tout jamais. La foi au Saint-Esprit est la source de la patience, la mort de la vanité, le remède contre toute violence. Elle nous stimule fortement à travailler à l'avancement du règne de Dieu; elle exerce, au suprême degré, notre conscience à discerner le mal en nous et autour de nous; elle nous délivre du sommeil de l'âme et de la nonchalance; elle nous libère de l'illusion que nous pouvons avoir sur nous-mêmes, en nous faisant comprendre que sans l'Esprit-Saint la terre resterait vide et déserte.»

De même, Foerster partage entièrement le culte de la Vierge, en honneur dans l'Eglise catholique :

« Il manque à notre esprit et à notre travail, dans le domaine économique, quelque chose d'immatériel qui se laisse difficilement exprimer par des paroles; cela fait défaut même à nos épouses parce qu'elles se trouvent aussi intimidées par le matérialisme triomphant: il nous manque la femme que saluait l'ange, qui a porté le Sauveur du monde, qui a souffert sa Passion, vécu sa Résurrection et qui, par cela, est devenue le porte-parole des humains dans les cieux. Pour ne pas être corrompue par l'esprit de la Terre, notre intelligence a besoin, plus que jamais, de se pénétrer du mystère de la Sainte-Trinité. C'est d'En-Haut seulement que nous viendra la véritable force organisatrice pour subordonner le bien terrestre au bien éternel et le monde économique à la réalisation d'une vie humaine digne d'être vécue...

Il ne suffit pas que le divin descende dans notre âme, il faut aussi que la nature soit préparée à le recevoir, qu'elle se surpasse elle-même pour en être digne et capable — tout cela n'aurait pu se produire sans la femme médiatrice entre le ciel et la terre. L'architecture des dogmes chrétiens est telle que chaque dogme forme une pierre angulaire qui maintient l'ensemble et sans laquelle il n'y aurait pas un tout. Et tout cela n'est pas une construction artificielle qui se trouve loin de nos besoins vitaux, loin des réalités terrestres avec lesquelles nous nous débattons; non, tout au contraire, le dogme répond à l'expérience essentielle de notre vie: d'une part, nous voyons notre nature humaine dans le désarroi complet dû à son équilibre ébranlé, d'autre part, nous voyons la seule guérison possible apportée par ce redressement miraculeux de la force spirituelle qui nous est offert; à nous de nous en servir... « La Vierge Marie réveillait dans l'homme une dévotion inspirée par la manière dont la vertu féminine incarne le triomphe sur l'égoïsme brutal de la lutte pour l'existence et devient, comme l'a dit Carlyle, un « symbole de choses supérieures ». En vérité, la portée de ce que la « *Virgo immaculata* » a fait pour la culture humaine — et « culture » ne signifie que la maîtrise de la brutalité naturelle — dépasse de loin tout ce que le progrès a accompli dans le domaine de la maîtrise des forces de la nature extérieure. Car, où mène cette victoire de la science si l'homme reste dans l'esclavage de ses instincts naturels? On a appelé Marie la médiatrice entre l'homme et le Christ. Ne veut-on pas dire par là, qu'Elle a prêté aux vertus naturelles des deux sexes et aux sentiments qui les attirent l'un vers l'autre, toute une nouvelle impulsion qui les a élevés jusqu'au monde surnaturel, et tout cela seulement par cette image de la Vierge libérée du péché originel, qui a ressuscité chez les mortels toute la nostalgie d'un état d'âme affranchi de la servitude des sens?... « L'image de la Vierge Sainte a sanctifié non seulement celle de l'homme, mais encore celle de la femme. La femme qui a porté en son sein le Christ, et qui était préparée par l'Esprit-Saint à devenir la demeure du salut éternel du monde, a été élue, avec raison, pour être l'idéal de l'âme féminine chrétienne. Y a-t-il quelque chose de plus compréhensible? Y a-t-il dans la littérature ou dans l'histoire une figure quelconque qui possède, même de loin, cette force directrice, qui émane de l'image de la Vierge Sainte, de la « *ancilla domini* » dont l'humble soumission à l'Esprit-Saint, soumission complète de la créature à la volonté divine, l'a élevée à tel point que la servante de Dieu est devenue la Reine des Cieux? » (25) »

Il serait pourtant faux de croire que c'est la première fois que Foerster, dans son livre « *Le Christ et la Vie Humaine* »,

se rallie à la conception surnaturelle des dogmes. «Même dans ma *Jugendlehre*», dit-il, je n'ai essayé nulle part de mettre les faits surnaturels de côté ; je suis resté dans l'explication symbolique et psychologique, mais j'ai fait remarquer expressément que je ne voulais pas la mettre à la place de l'explication métaphysique. » Au Congrès de Cassel, il disait contre Schleiermacher : « En réalité, le péché originel ne réside pas dans la nature sensible, mais dans le fait que l'âme se détourne de Dieu. » Tous les ouvrages de Foerster trahissent nettement l'effort de nous faire comprendre la nécessité d'une puissance créatrice et transcendante, et la vérité de la solution chrétienne de la vie. Ils nous contraignent de voir ce que nous perdons chaque fois que nous laissons disparaître ou s'affaiblir en nous l'idée de Dieu « Dans le développement de la personnalité, c'est un moment décisif que celui où l'enfant dit « Moi » pour la première fois. A cet instant, l'homme se sépare pour la première fois, consciemment, du monde extérieur. Plus important encore est le moment où le Moi spirituel se sépare, sûr de son but, du simple Moi organique, où il sort de son union confuse avec le monde extérieur et saisit, sans équivoque, ce qui, dans l'homme, doit obéir et ce qui doit commander. Ce développement ne peut s'accomplir avec toute sa force qu'avec l'aide de Dieu. » (26) Pour parler au monde moderne, il faut le connaître, employer sa façon de parler, et le conduire ainsi peu à peu à la vérité. C'est pourquoi Foerster, ou utilise les écrits de philosophes comme Schopenhauer, Nietzsche, etc., ou bien parle simplement la langue populaire en composant de courts récits, indépendants les uns des autres, et confronte les événements de la vie quotidienne avec les événements évangéliques dont il révèle le sens profondément humain. « Ainsi procédait Jésus lui-même, dit Constant, lorsqu'il s'exprimait en paraboles ; ainsi Platon, lorsqu'à travers ses fictions et ses mythes, il voulait nous persuader de ce que nous devons à notre âme. C'est la méthode du cœur dont parle Pascal. » (27)

(25) *Ch. u. M. L.*, p. 259-264.

(26) Cité par L. Constant : *F. W. Foerster, le Philosophe et le Chrétien*. «*La Nouvelle Journée*», n° 40, mars 1923.

(27) «*La Nouvelle Journée*», art. cit.

LA PEDAGOGIE DU CARACTERE A L'ECOLE.

LA PERSONNALITE DE L'EDUCATEUR

La pédagogie scolaire a été longtemps dominée par un intellectualisme qui a exagéré l'enseignement au détriment de la formation du caractère. De nos jours s'est produite une réaction de la part du volontarisme, mais cette nouvelle pédagogie semble surévaluer à son tour la formation de la volonté au détriment de la formation intellectuelle. Foerster, fidèle à son esprit de synthèse, exige que l'esprit de toute instruction repose sur la culture de l'homme total, sur la « culture de l'âme ». Aussi demande-t-il à l'école plus d'éducation du caractère, une solide instruction morale et, par là, un enseignement plus fructueux. La pédagogie scolaire devra éviter de traiter séparément les diverses branches de l'enseignement, sinon elle ne manquera pas de provoquer l'éparpillement des forces spirituelles de l'élève. Elle unira en une puissante harmonie la réceptivité et l'activité qui sont toutes deux aussi indispensables dans la vie que les fonctions physiologiques d'inspiration et d'expiration. L'exercice des facultés réceptives restera toujours au centre de l'école pour donner aux enfants plus de forces spirituelles, leur permettant de répondre à ce qu'elle exige d'eux. Elle devrait faire plus souvent appel à leur initiative. « Il ne s'agit pas... de suivre les intérêts et les penchants particuliers des enfants, et de s'y plier. Cela peut se faire à la maison. L'école est là pour opposer à l'individu un ordre supérieur à lui en matière de travail et de culture. » (1)

Si l'éducateur veut libérer l'enfant de lui-même, il lui faut étudier et connaître d'une façon précise la nature de l'enfant. Qu'il ne partage pas un optimisme pédagogique et une foi absolue en la bonté de la nature humaine, comme l'avait fait Rousseau ! Qu'il soit un réaliste et que, sans illusions, il

(1) *Sch. u. Ch.*, trad. franç., p. 121-122.

adapte les moyens éducatifs à la véritable nature et au véritable état d'âme de l'enfant ! (2) D'autre part, il doit se proposer un but universel, clair et inflexible, c'est dire qu'il doit exactement savoir en vue de quoi il veut éduquer. « Il est vraiment étrange de constater à notre époque d'évolution, de progrès et d'éducation, combien il y a de pédagogues qui n'ont aucune idée de ce qui est le principe et la raison d'être de toute éducation : l'enfant... doit être élevé à quelque chose de mieux, de plus grand, de plus fort que ce qu'il est... La notion d'un « modèle », d'un type idéal n'a peut-être pas une valeur philosophique de premier ordre, mais c'est un facteur pédagogique dont on ne saurait se passer; elle ne sert pas seulement à dresser et à corriger des particularités individuelles dangereuses, elle incite à se vaincre soi-même et devient ainsi le moyen de concentrer toutes ses énergies » (3).

L'éducateur moderne oublie trop souvent que l'influence d'un homme sur un autre est moins le résultat de méthodes et de procédés raffinés, qu'elle n'est le fruit d'un état d'âme puissant et de sentiments bien ordonnés. « Non ce que nous disons le long du jour, mais ce que nous conquérons sur nous-mêmes, ce que nous avons accompli intérieurement, voilà ce qui possède de la puissance sur l'homme en formation. La plus importante méthode d'éducation n'est pas la méthode directe, mais la méthode indirecte... Qui veut sauver autrui doit d'abord mourir à soi. » (4) Non ce que nous défendons aux autres, mais ce que nous nous interdisons à nous-mêmes engendre de la force morale chez autrui. « C'est un principe fondamental et très noble de la pédagogie religieuse prescrivant à l'éducateur de prier pour celui qu'il veut élever plus haut. Toutefois sa prière ne doit pas seulement consister à dire : Seigneur, rendez-le meilleur. Il doit surtout s'écrier : Seigneur, rendez-moi meilleur, afin que je puisse gagner l'autre à votre service. » (5) Dans la vie, seules triomphent les idées qui transforment la conduite de leurs adhérents, car elles montrent par là leur puissance créatrice. Si l'éducateur lui-même n'a pas acquis toute la compétence dans les questions et les problèmes du caractère, alors toute la connaissance de la psychologie enfantine et toutes les techniques pédagogiques ne serviront à rien. Une conformité absolue entre sa conviction intérieure et son activité pédagogique donnera à sa vie cette unité, cette fermeté et cette force entraînante, qui sont les principales qualités d'un chef.

(2) Cf. A. N. E., p. 85-86.

(3) *Sch. u. Ch.*, trad. franç., p. 121.

(4) *E. u. S.*, p. 315.

(5) *Pädagogischer Kursus*, Innsbruck, p. 234.

Nul doute que Foerster a raison d'insister sur la personnalité de l'éducateur et sur l'influence de l'exemple vivant et concret sur l'enfant. Celui-ci est très imitateur ; sa faiblesse lui fait facilement considérer le bien et la vérité comme des utopies, s'il ne les trouve pas réalisés concrètement. Désireux de ressembler aux grandes personnes, et très susceptible, il se croit humilié lorsqu'on lui commande et le surveille constamment. Par l'exemple, la leçon s'insinue en lui d'une façon invisible et discrète, sans pourtant s'imposer à lui. Par suite de sa nature impressionnable, tout ce qui frappe ses yeux laisse en lui son empreinte, car il est doué d'une faculté d'observation et d'une perspicacité étonnantes, qui ne manquent pas de logique. S'il y a contradiction entre les paroles et les actes de celui qui lui dicte des ordres, il s'en apercevra bien vite. Aussi la manière la plus sûre et la plus efficace pour développer la personnalité chez l'enfant est-elle, pour l'éducateur, de donner lui-même des leçons vivantes d'énergie et de constance morales. (6)

Pour servir d'exemple aux autres, l'éducateur devra faire preuve de renoncement à soi, de purification intérieure, de sérénité d'esprit et de fermeté vis-à-vis de toute atteinte à l'autorité. (7) « Beaucoup d'éducateurs ne peuvent pas être

(6) Cf. les paroles de Souvestre sur la valeur de l'exemple: « Si vous voulez assurer la santé morale de l'enfant, commencez par purifier l'atmosphère dans laquelle il respire. Comment? En vous améliorant. Les premiers efforts de l'éducateur ne doivent pas porter sur l'enfant, mais sur lui-même; son premier enseignement ne ressort pas de ce qu'il dit, mais de ce qu'il fait. Vous voulez donner le goût du travail? Honorez-le par vos habitudes; ne vous découvrez pas plus bas devant le riche que devant le pauvre laborieux. Vous souhaitez par-dessus tout un cœur sincère? Montrez-le par votre horreur du mensonge, votre mépris pour quiconque forfait à la vérité. Vous aimez la bienveillance qui croît au bien en pardonnant au mal? Retenez l'amertume de vos jugements; éteignez vos haines secrètes. Vous croyez que le sacrifice est la source de tout ce qui se fait ici-bas de courageux et de grand? Dévouez-vous en silence et souriez... Quiconque entreprend une éducation doit commencer par achever la sienne. Il y a dans les familles, pour l'ordre moral comme pour l'ordre social, une sorte de transmission fatale; l'enfant hérite du tempérament de l'âme comme de celui du corps; mais parce que les développements divers des penchants primitifs le font différer de l'être qu'il continue, l'oeil inattentif n'aperçoit pas la relation. Ici, le père avait seulement une faiblesse dont le fils a fait un vice; là, le premier possédait une qualité, que dans le second nous voyons transformée en vertu. L'atmosphère domestique a opéré ces modifications en perfectionnant ou en dépravant les dispositions premières, et l'enfant est ainsi devenu justement notre récompense ou notre punition. » (Cité par Pradel: *«Le plus sûr éducateur: l'exemple»*, p. 32-34.)

(7) Cf. « Celui qui veut exercer de l'influence sur un de ses semblables doit avant tout être libre vis-à-vis de lui-même, c'est-à-dire qu'il doit, suivant l'esprit du Sermon sur la montagne, avoir

sévères parce qu'ils ont un besoin trop mou et désordonné d'être aimés.» (8) Les élèves remarquent bientôt cette « faiblesse enfantine », l'exploitent, et c'en est fini de l'autorité et de la discipline ! L'éducateur devra également se défaire de la « tendance à dominer », pleine d'égoïsme et d'orgueil : si les élèves la constatent, ils réagissent par la rébellion ou par la haine. Parvenu à cette sérénité d'esprit, telle qu'elle est exprimée dans le Sermon sur la Montagne de l'Evangile, le maître apparaîtra à l'enfant comme le représentant d'une culture sociale supérieure, dans laquelle Foerster voit « le mystère psychologique de toute autorité forte et profondément efficace. » (9) Enfin, dernières qualités du maître, l'amour de la vérité et la sincérité envers soi-même et envers les autres ; ce sont des qualités nécessaires pour capter la confiance de l'élève et faire naître en lui l'autorité consentie et spontanée.

Selon Foerster, l'éducateur devra donc lui-même avoir du caractère, c'est-à-dire unir en lui les deux éléments fondamentaux de l'idéal de la personnalité, la force invincible et l'amour qui se donne. Son activité pédagogique témoignera d'une fermeté inébranlable dans l'enseignement des vérités objectives, d'un amour qui lui indiquera les moyens les plus adaptés et les formes les plus appropriées à la nature de l'élève, pour que celui-ci accepte l'obéissance avec joie et s'y soumette spontanément. La bonté et la dureté seront unies et formeront la base de la synthèse du principe de l'autorité et du principe de liberté à l'école.

C'est à l'honneur de la pédagogie moderne d'avoir rendu plus efficace la discipline en assurant la collaboration volontaire de l'élève par un appel à ses sentiments chevaleresques et à son amour-propre, et en exigeant une autorité plus tendre, plus compréhensive, pour ne pas heurter et décourager les sentiments d'honneur et d'indépendance, base de tout caractère bien trempé. Que l'éducateur témoigne donc de cet esprit de finesse dont parle Pascal, et que, humblement, il se soumette lui-même à cette autorité morale à laquelle il s'efforce de soumettre ses élèves. Qu'il se rappelle le geste symbolique de l'officier japonais qui se lève et fait une révérence quand l'ordonnance lui apporte le repas, car nous devons toujours, soit par le ton, soit par le geste, rendre hommage à la dignité humaine de ceux auxquels nous

surmonté tous les réflexes et toutes les excitations du monde extérieur, et avoir atteint ainsi à un degré très élevé l'autonomie et la liberté intérieure.» (*Chr. u. M. L.*, p. 268-269.)

(8) *E. u. S.*, p. 373.

(9) *P. E.*, p. 69.

imposons un acte d'obéissance ou de service. Foerster donne une petite illustration de la méthode dépressive qui croit devoir humilier ou décourager ceux auxquels on commande : Un petit garçon rentre de l'école en pleurant : « Qu'est-ce qui est arrivé ? » demande sa mère ; et le petit de répondre : « Le professeur m'a dit : il y a quinze cents millions d'hommes sur la terre, et tu es le plus bête de tous. » Trop d'éducateurs oublient que bien des enfants deviennent des révolutionnaires parce qu'on les a traités d'une façon brutale et dédaigneuse, sans égard pour leur valeur morale. L'autorité est une grande abnégation personnelle, une maîtrise de soi et une force intérieure. Le respect de la dignité humaine doit être nécessairement accompagné d'affection et non de crainte, car l'enfant a besoin de sentir chez l'éducateur une force sereine et bienveillante qui s'impose à lui sans pourtant le dominer. Il ne s'agit pas de supprimer, mais d'orienter la liberté de l'enfant, si l'on veut faire de lui une forte personnalité. L'éducateur peut demander à l'élève un effort même pénible ou douloureux, s'il le trouve nécessaire et légitime, mais à condition de lui faire comprendre la valeur morale de l'effort. L'enfant a besoin d'être exalté et encouragé, sinon il perd confiance en lui-même et subit les pires défaillances morales. C'est pour cette raison que l'atmosphère et le milieu dans lequel il est appelé à vivre jouent un rôle si important dans le développement général de son caractère. Pour éveiller en lui le désir de la perfection, il faut avant tout éviter de l'emprisonner dans un réseau de barrières et de tuer en lui sa spontanéité, qui doit être guidée, s'il veut arriver à découvrir lui-même les vrais motifs de ses gestes et de ses attitudes. Que l'éducateur sache donc capter la confiance de son élève, en lui facilitant l'ascension vers ce qui est meilleur, plus généreux et plus dévoué ; sans confiance, pas d'éducation, et sans sacrifice de tout ce qui fait obstacle au progrès moral, pas de liberté ! C'est une grave erreur de croire que l'éducateur doit tendre à s'effacer le plus possible. Au contraire, son intervention, pour être efficace et suggestive, sera d'autant plus active et plus profonde qu'elle voudra faire naître chez l'enfant le goût de l'effort et l'amener à faire spontanément les sacrifices exigés par le bien.

LE PRINCIPE DE L'AUTORITE

Nul problème n'est plus important pour l'éducateur que celui de la conciliation de la liberté et de l'autorité dans la vie scolaire. Ces deux principes, complémentaires l'un de l'autre, ont été séparés et trop souvent opposés, alors que

tous deux sont indispensables pour une saine éducation de la jeunesse.

Le terme « autorité » se trouve très fréquemment sous la plume de Foerster, mais il est souvent employé dans des sens différents, selon qu'il s'agit de l'autorité du Christ, de l'Eglise, de l'Etat, de la loi morale, ou de l'éducateur. L'autorité se fonde objectivement, en ce sens qu'elle représente cette dignité inhérente à une certaine personne ou institution, qui lui confère le droit de s'imposer aux pensées et sentiments d'autrui, de les influencer ou d'exiger leur soumission ; elle se fonde également subjectivement, c'est-à-dire psychologiquement : ainsi « la vérité religieuse a une autorité objective, indépendante du consentement du sujet, mais elle reçoit seulement une véritable valeur et une importance pour moi, lorsque je la ressens intérieurement et que je la vénère. » (1) L'éducateur est porteur d'autorité. Il possède le droit d'agir d'une façon décisive sur la conduite de l'élève, d'exiger de lui soumission et obéissance aussi longtemps que l'enfant n'a pas atteint l'âge mûr ; son art consistera à faire reconnaître et accepter subjectivement par l'élève son autorité objective, soit par la façon de la lui présenter, soit par ses qualités personnelles. L'enfant doit croire aux paroles de son maître et lui obéir, parce qu'il est incapable de remplir son devoir, de fortifier son caractère moral et d'arriver par lui-même à devenir une personnalité. Par suite du péché originel, le monde des sens exerce une telle emprise sur l'élève qu'il ne saurait, de sa propre force, s'y soustraire et le dominer ; si l'homme est « dans toute son essence un être effréné » qui ne connaît aucune limite, on peut se représenter ce que c'est que l'enfant, soumis entièrement à sa nature végétative.

La vie exige de l'homme « qu'il apprenne à accepter volontairement un ordre donné par des autorités supérieures, et d'autre part, qu'il soit lui-même actif et apte à créer de l'ordre. » (2) Elle impose à l'homme une soumission à une loi morale supérieure et le respect envers ceux qui la représentent. Ne remarque-t-on pas que, parallèlement au besoin de liberté et d'autonomie qui se fait sentir chez l'enfant et le pousse souvent à l'insoumission et à l'insubordination, certains besoins collectifs se développent en lui, par exemple le besoin d'imitation, qui l'invitent à se soumettre à l'éducateur, à lui accorder foi et à reconnaître son autorité ? Un autre fondement de l'autorité repose sur les vérités fondamentales du christianisme. Dieu, créateur de la terre, est l'autorité suprême et la source de toute autorité terrestre. L'édu-

(1) *A. u. Fr.*, p. 55.

(2) *Sch. u. Ch.*, p. 209.

cateur peut se considérer comme le représentant de Dieu, comme l'organe de la volonté divine, et c'est pourquoi il a le droit de décider de l'évolution spirituelle et morale de l'enfant. D'après Foerster, l'autorité se fonde donc individuellement, socialement et religieusement : individuellement, parce que, sans influence autoritaire, l'élève ne peut arriver à sa destinée spirituelle et morale, et parce que son instinct d'imitation exige une conduite autoritaire ; socialement, par le droit de la communauté d'exiger du travail de la part de l'individu, ce qui est impossible sans autorité ; religieusement et métaphysiquement, par le dessein de Dieu, qui a voulu que sa créature, par la conscience de sa destinée spirituelle, le vénère, ce qui ne peut être atteint que par l'autorité d'un éducateur, représentant de Dieu sur terre.

Pour arrêter la « trahison de l'âme à sa destinée éternelle » (3), l'autorité est souvent obligée de se montrer coercitive, car l'élève ne suit pas toujours de bon gré les conseils de l'éducateur. « En réalité, chaque enfant se révolte de toute son âme contre la modestie, l'ordre, la maîtrise de soi et le sacrifice. » (4) L'éducateur devra quelquefois mener une lutte plus ou moins dure contre la volonté individuelle de l'élève, contre son caractère « inné », pour le transformer en caractère moral. L'obéissance est « l'école de la libération intérieure, qu'on ne peut remplacer ». (5) Cependant, Foerster s'oppose aux méthodes coercitives en usage dans nos écoles. « Chez nous, dit-il, l'éducation est toujours considérée unilatéralement comme l'art de briser la volonté de l'élève, de lui imposer du dehors les formes de vie de l'adulte. » (6) Notre pédagogie courante n'a pas compris le véritable sens du principe de l'autorité, qui est : unir l'obéissance à cette aspiration profonde et cachée dans l'homme vers une subordination à quelque chose de supérieur, à une loi morale. La plupart du temps, l'autorité dans nos écoles est purement extérieure, répressive et sans « culture d'âme ».

Parce qu'il est la personnification vivante d'un ordre supérieur et de la loi morale, l'éducateur est facilement porté à oublier sa véritable mission et à satisfaire son besoin égoïste de se faire valoir (que Foerster appelle « *Autoritätskrampf* »). Il ne reconnaît pas « ce qu'il y a de positif dans les polissonneries des enfants », et ne réagit que « par la répression, la méfiance et la pédanterie autoritaire ». (7) Aussi la révolte de la jeunesse, l'opposition systématique à toute

(3) *E. u. S.*, p. 59.

(4) *Jgdl.*, p. 11.

(5) *P. E.*, p. 313.

(6) *E. u. S.*, p. 359-360. Cf. également p. 202-203.

(7) *J. J. J.*, p. 314.

autorité et discipline, même parmi des élèves bien élevés, n'ont-elles rien de surprenant. Elles sont compréhensibles et même justifiées lorsqu'elles se tournent contre ces éducateurs « qui ne comprennent pas ce qu'il y a de sain, de juste et de moral dans l'appel de la jeunesse vers plus d'autonomie et plus de sentiment de responsabilité ». (8)

Sur la pédagogie européenne plane malheureusement cette « puissante tradition de la vieille discipline étatique et coercitive, avec ses méthodes mécaniques et son esprit policier profondément enraciné. » (9) L'esprit de « César » règne au-dessus de l'esprit du « Christ ». Foerster rappelle, à ce sujet, la conception prussienne de l'autorité, selon laquelle le sujet, l'élève, l'enfant, n'ont qu'à s'incliner et à obéir, sans juger l'ordre reçu. L'affaire de Saverne, en 1913, est un exemple typique de cette humiliation de l'individu-soldat pour maintenir le prestige de l'officier, sans égard au respect dû à la personne humaine. Dans les mouvements de jeunesse de l'Allemagne d'après guerre, l'opposition de la nouvelle génération à l'ancienne n'est devenue si grande que parce que, dans toute l'organisation scolaire, on a négligé le besoin de liberté et le respect de la dignité de la jeunesse. « Ces mouvements, dit Foerster, sont une protestation contre la génération antérieure et son système d'éducation, sa manière de vivre, sa conception de la profession et de la culture. Ils sont une protestation de la jeunesse contre la culture moderne tout extérieure, c'est-à-dire contre l'élimination croissante de l'homme concret et des sentiments d'humanité par la technique, l'organisation, la politique, la science et l'industrie. » (10) On avait cru former les enfants à l'obéissance; en réalité on a élevé « des rebelles, des ennemis farouches de l'autorité, des hommes qui, pendant des années, ont concentré toutes leurs forces vitales pour jouer des tours à la loi morale. » (11) La pédagogie

(8) *J. J. J.*, p. 13. Cf. « Si nos contemporains se rebellent contre la discipline et l'obéissance, la faute en est pour une bonne part à nos autorités et à nos règlements, et à ce qu'ils ont de brutal. La sécularisation, tant vantée, de toutes nos institutions sociales et pédagogiques, en mettant un abîme entre les mystères de la personnalité spirituelle et le monde de la vie collective, a privé toutes nos hiérarchies sociales de ce qui était véritablement leur âme. Et ce mouvement ne s'arrêtera que le jour où, par des expériences douloureuses, nous aurons senti à la fois les conséquences de cet avilissement de l'obéissance et la nécessité terrible de l'obéissance elle-même. Alors l'Eglise ne se contentera plus de réclamer l'obéissance seulement; comme dans ses époques les plus glorieuses, elle organisera une éducation de l'obéissance, conforme aux besoins des temps, où la personne et la conscience humaines trouveront une réponse à tout ce qui les tourmente. » (*Sch. u. Ch.*, p. 128.)

(9) *E. u. S.*, p. 360.

(10) *J. J. J.*, p. 12.

(11) *P. E.*, p. 410.

autoritaire a formé des « sujets irréflectis ou des anarchistes » (12), et conduit l'homme à une humeur capricieuse, à l'ergoterie ou à la nervosité, même jusqu'à la dureté. La manière brutale, qui veut toujours briser l'obstacle et imposer l'uniformité, excite les instincts de dissimulation et engendre de véritables maladies mentales.

Toute la pédagogie de Foerster est « une protestation contre la façon d'exercer l'autorité, qu'on a employée jusqu'à présent » (13), et se dresse moins contre les écrits pédagogiques que contre les méthodes pratiques employées dans les écoles. Une conception nouvelle de l'autorité doit remplacer celle qui régnait jusqu'à présent dans les rapports entre maîtres et élèves. Le caractère inébranlable et invariable des règles morales sera montré à l'élève par la constance et l'inflexibilité de la conduite morale de l'éducateur. « Plutôt pas de discipline qu'une discipline molle. » (14) Chaque ordre que donnera l'éducateur sera mûrement réfléchi et justifié ; « lorsqu'on a donné un ordre, l'obéissance doit suivre comme la détonation après un coup de feu, sinon l'éducation ne mérite pas ce nom ». (15) Ainsi l'obéissance sera rendue plus facile à l'élève, et l'autorité objective du maître trouvera un assentiment subjectif et spontané : les enfants souffrent vraiment lorsqu'ils sont conduits par des « maîtres qui ne savent pas se donner une attitude autoritaire, simple et claire. » (16)

« Un maître irrité ou excitable cesse de remplir la plus essentielle de ses fonctions, qui est d'incarner l'autorité et l'ordre véritable ; il n'est plus, lui aussi, qu'un échantillon de cette disposition, de cette inquiétude, de ce manque de contrôle qu'il prétend combattre en autrui. Et dès lors, quelque zèle qu'il déploie à faire de la discipline, un esprit d'ordre ne saurait émaner de lui. Des maîtres sans dignité sont ce qu'il y a de pire pour le caractère des jeunes. Une des principales raisons contre les châtiments corporels, c'est le fait qu'ils enlèvent quelque chose à la dignité du maître et l'obligent à se départir de sa tranquillité.

Tous les grands éducateurs ont montré la souveraine importance de ce calme pour dompter les individualités rétives. On raconte ce qui suit de la façon dont Vittorino da Feltre se possédait lui-même : « Quand il se mettait en colère, cela se remarquait parce qu'il se redressait et que son visage se colorait. Mais il faisait tout de suite effort sur lui-même et ne se hasardait pas à reprendre personne, ni à prononcer une parole. » Fénelon va jusqu'à conseiller au maître d'attendre plusieurs jours avant que de prononcer son blâme, afin que sa voix ne trahisse plus aucune irritation. Il faut, dit-il, « montrer

(12) *J. J. J.*, p. 84.

(13) *J. J. J.*, p. 9.

(14) *E. u. S.*, p. 363.

(15) *E. u. S.*, p. 364.

(16) *Sch. u. Ch.*, p. 228.

toujours à l'enfant que vous vous possédez ; rien ne le lui fera mieux voir que votre patience ».

Ces principes sont si vrais et si importants qu'on y voit aujourd'hui la condition essentielle de succès dans le traitement des enfants anormaux. « Ne se laisser aller à aucune émotion », telle est la règle primordiale. Et il y a à cela un sens profond : c'est que l'esprit malade et déséquilibré ne peut être guéri et apaisé par un autre esprit, que si celui-ci est parfaitement sain et parfaitement lucide. Mais cela est vrai de toute espèce d'éducation. La faute fondamentale que nous commettons, c'est que, la plupart du temps, nous prétendons faire oeuvre d'éducateurs au moment même où la faute d'autrui nous a fait perdre notre équilibre intérieur. Pourtant, ce n'est que quand je suis tout à fait « libre » d'une faute que je puis aider les autres à s'en libérer aussi.

Ce maintien calme et recueilli implique que le maître renonce à gronder beaucoup et à rappeler constamment à l'ordre ses élèves. On n'adopte pas ce ton sans porter un coup de mort aux relations de sympathie entre maîtres et élèves ; mais même, indépendamment de cela, cette manière de faire épuise les forces spirituelles du maître et exige de sa part un effort dont il pourrait faire l'économie.

Qui ne sait pas tenir une classe en respect par sa seule manière d'être, par son regard scrutateur et par la concentration de sa volonté, qui se sent incapable de faire naître en ses élèves, par des explications tranquilles, le désir de l'ordre — qu'il s'arrange à coup de punitions sévères et sans beaucoup de paroles à faire régner la tranquillité indispensable, mais qu'il renonce à corriger, exhorter et prêcher éternellement.

Quelque chose d'aussi faux que ces gronderies perpétuelles, c'est l'habitude qu'ont bien des maîtres de vouloir surmonter le tapage d'une classe par de grands coups frappés sur le pupitre ou par de grands éclats de voix. Ces moyens s'usent vite ; ils ne siéent pas à la dignité du maître, dont ils font pour le vacarme un rival de ses élèves ; bien vite ils causent aux petits polissons beaucoup plus de satisfaction que de crainte. Au contraire, moins il y a de silence et plus le maître parlera bas.

C'est de « l'individualisme » dans le bon sens du mot, que de ne pas déranger toute la classe de son travail pour reprendre un seul fauteur de désordre. Il vaudra mieux, le cas échéant, s'approcher de l'élève en question et lui jeter un coup d'oeil très personnel, puis le convoquer, si cela est nécessaire, après la leçon, pour une petite explication, plutôt que de le rappeler toujours à l'ordre publiquement.

Au reste, il ne faut jamais l'oublier, la véritable autorité, celle dont les fondements sont profonds, ne dépend pas de la seule volonté. L'amour y entre pour beaucoup : « Si quelqu'un veut être craint, qu'il fasse en sorte d'être aimé. » (17)

En deuxième lieu, l'autorité doit s'adapter au développement spirituel et moral de l'enfant. On ne fait pas les lois pour des automates, car on s'occupe toujours de l'effet des réactions qu'elles provoqueront sur les esprits. Il faut mettre de la délicatesse et de la modestie dans le commandement

(17) *Sch. u. Ch.*, trad. franç., p. 219-222.

qu'on exerce sur les personnes, et en particulier sur la jeunesse, et ne pas provoquer celle-ci par des ordres sans doute utiles, mais dont la forme serait blessante. Le code d'honneur des élèves, dans une classe, mérite considération aussi bien que le code d'honneur des professeurs. Les dompteurs sont unanimes à dire que le seul moyen d'apprivoiser les fauves est de les connaître et de les traiter avec douceur et patience, en éveillant leur instinct d'amitié. De même, tous ceux qui s'occupent des anormaux, comme la doctoresse Montessori, ont appris d'expérience qu'on n'observe jamais avec trop d'attention et de bienveillance l'enfant que l'on désire éduquer. Combien de parents oppriment les enfants qu'ils chérissent, sans le savoir et le vouloir, en les supposant pareils à eux-mêmes !

Dans cette nouvelle conception de l'autorité, le chef sera lui-même le « serviteur ». Le désintéressement au service d'un idéal entraînera une collaboration libre et volontaire de ceux qui dirigent avec ceux qui exécutent. Alors l'obéissance deviendra vivante et spontanée : elle élèvera l'homme au-dessus des tendances et des désirs naturels qui étouffent sa personnalité, et habituera l'enfant à faire passer les devoirs permanents avant les désirs d'un instant. L'éducateur respectera ses élèves et fera naître en eux la confiance en son autorité. La discipline ne doit pas être imposée du dehors, mais être mise en relation étroite et constante avec ce qu'il y a de plus profond dans la personne humaine : elle sera le chemin qui conduira celle-ci à se libérer de la tyrannie du caprice individuel et à se rendre maître des sens.

« Pères, ne découragez pas vos enfants », c'est déjà le cri de Saint Paul. Il est certain qu'une des plus grosses fautes que l'on puisse commettre en éducation consiste à affirmer à un enfant qu'il est un menteur, un fainéant, un polisson — et à lui demander en même temps de conserver l'entrain nécessaire pour être véridique, travailleur et convenable. Il faut, au contraire, l'affermir dans la certitude que son être intérieur, ce qu'il y a en lui de plus haut, est plein de forces pour tout ce qui est bien — et qu'il lui est par conséquent facile de se ressaisir. A un élève qui m'aurait menti, je dirais : « Vous n'êtes pas un menteur ; je sais que vous êtes courageux, plusieurs fois déjà j'ai eu le plaisir de constater que vous vous étiez montré brave et honnête là où beaucoup d'autres s'en seraient tirés par un mensonge. J'ai été d'autant plus surpris de vous trouver en faute cette fois ». Même et surtout, en adressant à un enfant un blâme, je ne négligerais jamais d'exprimer mon admiration pour un autre des traits de son caractère, et je lui dirais expressément que c'est là-dessus que je fonde mon espoir. Je lui parlerais de la faute commise

comme d'une « inconséquence », comme de quelque chose qui ne fait pas partie de sa nature. » (18)

Un problème capital de la discipline scolaire est la répression du mensonge. Pour habituer l'enfant à être franc et sincère, l'école ne doit pas établir une justice « abstraite et terrifiante » qui traduit l'auteur d'un mensonge devant une sorte de conseil de guerre, sans avoir essayé d'empêcher le mal. Les mensonges d'enfants sont des symptômes d'une faiblesse intérieure et le résultat d'états d'âme complexes. Au lieu de bannir le mensonge par des coups, l'éducateur fera mieux d'étudier les mobiles des mensonges, de procéder avec prudence et de développer dans l'âme de l'enfant la franchise, grâce à la « pédagogie de la confiance ». Foerster énumère les principales sortes de mensonges, fantaisistes, héroïques, égoïstes, etc... et propose au sujet de chacun d'eux les conseils suivants :

« C'est à propos des mensonges dus à l'imagination que la nécessité de tenir compte des causes qui les déterminent apparaît le plus clairement. La plupart des éducateurs commettent la faute de prendre trop au tragique les mensonges d'enfants. Ils ne songent pas que la notion complète de la véracité est très éloignée de la compréhension enfantine et que, par conséquent, il est tout à fait injuste de voir dans un mensonge l'indice d'une perversité précoce. Combien y a-t-il d'adultes qui comprennent l'importance qu'il y a à se montrer intranquillisant en matière de véracité ? Les mêmes maîtres qui font une affaire d'Etat de chaque mensonge d'enfant pratiquent souvent très largement le mensonge « nécessaire » et usent pour le justifier théoriquement de principes tout à fait enfantins.

Les enfants vifs et passionnés sont particulièrement tentés d'altérer les faits, mais il y a en eux l'étoffe de caractères qui, plus tard,

(18) *Sch. u. Ch.*, trad. franç., p. 206-207. On peut rapprocher cette conception de l'obéissance de celle préconisée par A. Pradel : *« Comment former des hommes »* (Paris, Desclée, p. 27-29). « L'obéissance débroussaille notre âme de toutes les plantes parasites ou vénéneuses. Et par là elle devient la condition de beaucoup de vertus, le terroir favorable pour toutes les autres vertus. Sans elle, nous ne serions pas capables de nous libérer de nos caprices. L'enfant, le jeune homme et même l'homme, enchaînés par leurs passions, s'enliseraient dans les ornières, si des voix autorisées ne venaient leur commander... Et ainsi l'obéissance nous affranchit de toute tutelle humaine et des tyrans intérieurs. La volonté se libère dans la mesure où elle se refreîne. Ils ont raison, les marins bretons qui disent : « Celui qui n'obéit pas au gouvernail, obéit à l'écueil. » L'obéissance n'est pas meurtrière de la volonté, mais au contraire, elle la développe, l'arme et la fortifie; elle la protège si elle est frêle, la développe si elle est chétive, la vivifie si elle est anémique. Elle force à immoler les vœux inférieurs et égoïstes à des volontés supérieures : elle supprime donc ces petits cratères adventices qui diminuent la puissance du volcan central... Elle oblige à dominer les révoltes intéressées, l'orgueil, les impatiences; et cela constitue un excellent exercice, un tremplin pour la volonté. L'obéissance est pour la volonté une excellente hygiène, une précieuse gymnastique. »

trionphent du mensonge. Il y a lieu certes de combattre très sérieusement le mensonge des enfants, pour ne pas le laisser dégénérer en habitude, mais il ne faut pas supposer d'avance chez l'enfant naïf et ignorant une maturité à laquelle bien des adultes ne parviennent jamais. Jean Paul remarquait déjà que les dires des enfants ne sont souvent qu'une pensée à haute voix, de l'imagination en paroles : « Ils semblent mentir, tandis qu'ils ne font que se parler à eux-mêmes. Et puis, ils aiment jouer avec l'art, nouveau pour eux, de la parole; il leur arrive souvent de dire des bêtises pour le seul plaisir de s'entendre parler. »

La vraie manière de réagir contre ce mensonge fantaisiste — qui ne laisse pas de constituer un gros danger, puisqu'il peut conduire tout droit au mensonge pathologique — consiste plutôt à causer tranquillement avec les enfants et à les rendre très sérieusement attentifs, au moyen d'exemples, à l'importance immense qu'il y a à s'exprimer toujours de façon qu'on puisse compter sur ce que vous dites, puis à exercer leurs aptitudes dans cette direction en les intéressant à rendre avec précision ce qu'ils ont vu ou entendu, dans les leçons de dessin, par exemple, ou d'histoire naturelle. Il faut qu'ils mettent leur point d'honneur à bien observer et à faire des rapports fidèles. Cela est d'un profit durable. Rien n'est plus dangereux pour le caractère que les habitudes d'à peu près. « Avez-vous déjà vu un épervier fondant sur sa proie ? Voilà comment il faut saisir d'un coup d'oeil ce dont vous voulez rendre compte. » Ainsi peut parler un maître, et il profitera de toutes les occasions pour exercer cette précision du regard. Si le texte de César contient un présent, l'écolier ne doit pas le rendre par un parfait. « Ça importe peu, dites-vous, et ne change rien au sens de la phrase. » Sans doute, mais c'est de vous-même qu'il s'agit; c'est vous qui devez vous exercer à traduire exactement les paroles d'autrui, à vaincre votre superficialité. Ce n'est pas seulement en tirant au flouet qu'on peut s'exercer à voir juste. Des appels de ce genre ne restent pas sans effet. Nous avons grand tort de ne pas mettre les détails de la discipline en relation avec les grandes tâches de la vie et les plus hauts intérêts humains...

Pour intéresser les enfants à l'exactitude de la perception et du souvenir, on commencera par leur faire constater d'une façon frappante combien ils s'en sont eux-mêmes éloignés. On demandera un jour à l'improvisiste aux enfants de dessiner au tableau noir la jambe de derrière d'un cheval, puis on leur montrera d'après ce qu'ils ont fait, comme ils observent mal les choses qu'ils voient pourtant tous les jours et combien peu leurs croquis sont fidèles. On les exercera aussi à décrire exactement un tableau qu'ils ont vu, à raconter un acte dont ils auront été les témoins...

« Tu ne porteras pas de faux témoignages contre ton prochain. » Ce commandement prend aux yeux des enfants un intérêt tout autre quand on leur a montré combien les faux témoignages, parfois involontaires, sont fréquents, et quelle difficulté il y a pour des êtres doués de sensibilité et d'imagination à dire la vérité sans y mêler leurs impressions subjectives.

Dans les classes supérieures, on traitera avec profit de « l'exagération » : on fera voir comment une description exagérée trahit la dépendance où nous sommes par rapport à notre entourage, le désor-

dre de nos sentiments, le caractère enfantin de notre imagination. Ces aperçus psychologiques intéressent l'adolescent à l'éducation de soi-même. Résister au désir de faire rire les camarades ou de les étonner, cela est d'une grande portée pour la formation d'un caractère. Stanley Hall a relevé la valeur éducative d'un effort entrepris pour lutter contre les superlatifs. «On a beaucoup abusé de cette belle expression, mais du point de vue psychologique, écrit-il, ce n'est rien de moins qu'une régénération.»

Insistons-y. Il y a une éducation réaliste qui est moralement aussi importante que la culture de l'idéalisme. Sans un entraînement à observer consciencieusement ce qui est et à respecter les faits, l'éducation idéaliste risque de produire un manque de droiture, une conscience insuffisante de nos responsabilités. Bon nombre d'utopies contemporaines sont des mensonges fantaisistes inconscients: elles tiennent à ce que leurs auteurs ne se connaissent pas assez eux-mêmes et ont mal vu la vie; il y a à leur racine un vague idéalisme qui ne s'est jamais assujéti à la discipline des constatations précises. Pour parvenir au dépouillement de soi-même, le devoir d'être loyal à la réalité pure et simple est aussi indispensable que celui de la loyauté à son idéal. Sans le souci du réel, l'idéalisme n'est plus qu'une manifestation du moi; le subjectivisme s'y donne libre carrière: il lui suffit de vivre son illusion, en se trompant lui-même. Duperie, lâcheté, charlatanisme, tout cela se rencontre chez les névropathes qui sont trop faibles pour se mettre carrément en face de la réalité. Il y a aussi des hommes religieux qui d'emblée trahissent l'origine de leur idéalisme; loin d'être fondé dans la réalité, il leur permet de s'en affranchir à la légère. Mais quand le Christ en appelle à ceux «qui sont de la vérité», il s'agit d'hommes participant à cette divine candeur qui, dépréoccupée d'elle-même, voit les choses telles qu'elles sont...

Passons maintenant à ce qu'on appelle le mensonge altruiste, le mensonge pour des motifs nobles. Si l'on s'est servi, comme il vient d'être dit, de la psychologie du témoignage pour faire comprendre aux élèves l'importance extraordinaire qu'il y a à ce qu'ils atteignent dans leurs propos une exactitude qui inspire une confiance absolue, il ne sera pas très difficile de les convaincre que, en théorie du moins, toute espèce de mensonge, même le mieux intentionné, repose sur un calcul faux et dangereux. Celui qui ment ébranle sa propre foi en la vérité, sans que celui qui est trompé trouve dans ce mensonge un secours véritable: par une compassion mal entendue, on lui cache une réalité dans laquelle il faudra bien qu'il vive cependant, et l'on ébranle sa confiance en l'absolue véracité de son prochain à un moment où elle lui serait particulièrement précieuse.

Pour proclamer le devoir de dire toujours toute la vérité, il suffirait de considérer combien nous sommes sollicités de toutes parts à altérer les faits pour une raison quelconque. On est perdu si l'on commence à chercher des compromis et à approuver, ne fût-ce qu'une seule fois, une seule exception. A cet égard, il est essentiel pour la formation du caractère d'étudier avec la collaboration des élèves tous les cas dans lesquels un mensonge semble être légitime et de leur montrer clairement que toute politique de mensonge est une politique à courte vue. Dans les écoles allemandes, le vers d'Iphigénie: «*Weh! Oh weh der Lüge, sie befreiet nicht!*» peut servir de point de départ à ce débat....

Pour prévenir les manquements à la véracité, il est extrêmement important de parler en détail avec les enfants de certains conflits graves de la vie scolaire qui facilement peuvent y conduire et d'éclairer de cette façon leur jugement moral...

C'est à la classe des mensonges égoïstes qu'appartiennent, à n'en pas douter, le plus grand nombre des mensonges de l'école. Il s'agit toujours ici de s'épargner des ennuis ou des peines. Comme Hall le remarque, l'inclination de notre temps vers tout ce qui rend la vie plus facile, vers la jouissance et le plaisir à tout prix se manifeste aussi dans la génération nouvelle. Les parents, qui manquent eux-mêmes de principes arrêtés, accèdent à tous les désirs des enfants et anéantissent souvent en eux le sens du sacrifice. Quoi d'étonnant si l'individu ne dispose plus de la force de renoncement indispensable à quiconque veut être conséquent dans son attachement à la vérité? Il vaudrait la peine de traiter souvent à l'école cette question de la véracité en se plaçant au point de vue de la gymnastique de la volonté, de l'accroissement de l'énergie et du courage. L'on formerait ainsi, dans cette jeunesse si bien préparée pour cela, un sentiment général éclairé qui saurait applaudir comme une manifestation de vraie virilité non seulement l'art de « piquer une tête » au cours d'une baignade, mais aussi l'aveu courageux des sottises et des fautes commises — le mensonge serait banni au même titre que les autres formes de la « caponnerie » et tous les moyens de « s'en tirer les pieds » lâchement.

Dans l'éducation morale, il s'agit d'exprimer toujours les exigences d'ordre supérieur dans la langue des aspirations les plus naturelles à chaque âge. Pour des garçons d'âge moyen, le courage est la vertu qu'ils placent au sommet de l'échelle des valeurs. Il faut donc traduire l'aspiration à la vérité dans la langue du courage et la représenter comme un exercice de courage. On peut aussi partir du courage, en expliquer la nature et les suprêmes conséquences, et montrer comment et pourquoi la véracité en est la preuve la plus forte et la meilleure manifestation. La jeunesse est pleine de tendances morales très vivaces. Tout cela sans doute est encore contradictoire et rempli d'inconséquences. Courage et lâcheté, pitié et cruauté, dévouement et égoïsme cohabitent sans que l'individu ait conscience de ces contradictions. Le véritable éducateur sait présenter ses exigences comme le corollaire d'aspirations dont les jeunes gens eux-mêmes reconnaissent la valeur. La jeunesse sent très bien ce qui est logique; c'est pourquoi elle est si clairvoyante quand il s'agit d'inconséquences pratiquées dans la vie des adultes...

Il y a aurait beaucoup à dire aussi sur la crainte de l'opinion publique qui perce dans les mensonges. On pourra demander, par exemple, où elle mène celui qui y cède, faire voir qu'elle nous enlève le courage d'être nous-mêmes, et que Dante a exprimé une vérité profonde dans son Enfer, en peignant les menteurs comme des hommes qui n'ont plus de visage. Ils perdent tout ce qu'ils ont de personnel, ils n'ont pas le courage d'être ce qu'ils sont, leur physionomie n'exprime plus rien. Il suffit parfois de quelques suggestions de la part du maître pour donner à toute une classe une impulsion profonde.

Dans les classes supérieures, je dirais à mes jeunes gens: Quand dans l'histoire vous rencontrez un courage à toute épreuve mis au service de la vérité, quelqu'un qui dit ce qu'il sait sans craindre l'opi-

nion publique, cela vous enthousiasme. Ne croyez-vous pas que cette liberté à l'égard de l'opinion publique veut être cultivée, et qu'il n'y a pas pour cela de meilleur moyen que de lutter contre les petits mensonges qui vous tirent d'embarras? Savez-vous que pour faire un savant, cette véracité fortement trempée est au moins aussi nécessaire que n'importe quelle aptitude? «Dans le grand laboratoire (de la science), a dit Gaston Paris, la probité est un titre d'admission plus indispensable que l'habileté.» Et savez-vous quel courage vis-à-vis de soi-même et quelle absence d'égoïsme cela implique dans la vie, de dire toujours la vérité?..

En présence du mensonge, le maître a pour tâche de faire appel au sentiment profond de l'honneur et d'amener l'enfant à substituer aux mobiles inférieurs de l'intérêt une affirmation plus haute de sa personnalité. Il doit lui faire apprendre que le but de ses efforts ne doit pas être de passer toujours «entre les gouttes» ou de se tirer d'affaire à tout prix: il faut que son sens de l'honneur l'aide à fuir d'emblée ce qui le sollicite à la lâcheté intérieure et à tirer parti de ces occasions pour fortifier sa volonté. Plus notre jeunesse contemporaine est souple et pénétrante, sous le rapport de l'intelligence, plus il importe que cette intelligence ne soit pas au service d'une individualité molle et relâchée, uniquement préoccupée d'écarter de sa vie tout ce qui la ferait souffrir. A se faire la servante d'une âme faible et basse, l'intelligence d'un homme s'avilit et se rend elle-même inapte aux grandes tâches..

Nous n'avons parlé jusqu'ici que d'une seule façon de lutter contre le mensonge, celle qui consiste à débattre tranquillement avec la classe entière des questions de principe, en soulignant l'opposition qu'il y a entre le mensonge et les qualités de caractère que la jeunesse prise le plus.

Mais il vaut la peine de faire voir encore d'autres aspects de cette lutte.

Et tout d'abord, il faut que le maître sache bien qu'il n'est pas seul à élever l'enfant. Beaucoup de mensonges des élèves n'ont pas d'autres sources que l'éducation que les enfants reçoivent dans leurs familles; souvent leurs parents s'y mentent l'un à l'autre et induisent leurs enfants à mentir, ou bien encore ils les traitent si brutalement, et il résulte de là un désarroi intérieur tel, que la dissimulation devient naturelle. Quand un maître constate une tendance marquée au mensonge, une visite aux parents est indispensable. «Est-ce qu'on va punir encore des enfants qui ont déjà le grand malheur d'être mal élevés et d'être comme imprégnés de mensonge chez eux?» demande Kuhn-Kelly.

On incite à mentir des enfants sensibles en posant abruptement des questions de juge d'instruction: «Qui a fait ça? Est-ce toi qui a pris ça?» Tous les enfants ne supportent pas de tels chocs. Il faut donner le temps à leurs petites âmes de prendre conscience d'elles-mêmes. Pourquoi ne pas leur dire quelques paroles amicales pour les rassurer et les encourager: «Réfléchis bien, rappelle-toi comment ça s'est passé et tu me le raconteras.» Naturellement, il faut que l'enfant sente derrière cette douceur la décision que le maître a prise de tirer les choses au clair. Un maître n'aura pas de repos avant d'avoir obtenu un aveu, mais il se pourra qu'il doive plusieurs jours de suite répéter sa question avant que l'enfant sorte de son endurcissement..

L'éducateur moderne se trouve dans une situation particulièrement difficile. Il ne peut pas se borner à transmettre à la génération nouvelle des vérités reconnues. Il est au milieu d'un désarroi général des normes les plus assurées; il faut qu'il se sauve lui-même sur un terrain solide avant de pouvoir faire l'éducation d'autrui. Comment arracher de la jeunesse l'esprit de mensonge, si l'on n'a pas soi-même, par opposition aux opinions courantes, une conviction mûrement raisonnée de la nécessité de l'absolue véracité? Toute notre époque répugne à la vérité. L'amour du confort voit dans le mensonge une façon de se faciliter la vie; l'emprise de la société crée à l'individu mille occasions d'être inexact dans ses propos; la mollesse, dont chacun fait preuve dans sa vie particulière, engendre une piété molle qui s'oppose à la rigueur du vrai; enfin l'arrivisme et la cupidité générale posent en «ennemi du peuple» quiconque fait passer les droits de la vérité avant la conformité. Conseillons au maître qui cherche une terre ferme la méditation de ce mot de Saint Augustin (*Contra mendacium*) qu'il faut être hostile à tous les mensonges, parce qu'on ne peut pas sans cela tirer de limite précise. Qu'on se demande aussi, en face de la vie, — indépendamment même du besoin de droiture absolue qui est partie intégrante de tout caractère conséquent — si l'utilité tentante des mensonges «nécessaires» ne s'évanouit pas, dès que l'on en poursuit les conséquences par delà le facilités momentanées qu'ils procurent. En réfléchissant sur ces questions, nous en arrivons à voir que rien n'ébranle plus profondément le caractère et n'asservit davantage une âme à ce qui n'est pas elle, que le mensonge. Rien ne symbolise mieux que la véracité la fermeté de caractère. Il vaut donc la peine que l'éducateur s'applique à repousser tout compromis avec le mensonge. A ce prix seulement il acquerra la force nécessaire à la formation de caractères véritables. » (19)

Un des meilleurs moyens pour habituer l'enfant à l'obéissance libre et spontanée, c'est de pratiquer la « pédagogie du travail », qui le met en contact étroit avec le travail et tire parti des mobiles les plus profonds de son âme « Enseigner le travail, dit Foerster, c'est... arriver à intéresser la personnalité profonde de l'homme aux besognes mêmes les moins attrayantes. Il faut montrer à l'individu tout le profit spirituel qu'il peut retirer d'une activité de ce genre. Il faut détourner son attention de la nature de l'œuvre pour la concentrer sur l'homme qui travaille et sur les effets qui résulteront pour lui de la manière dont il accomplira son travail. Il faut lui faire voir quelle haute signification ont pour la culture de l'âme des efforts par lesquels on triomphe de soi-même et les besoins apportés aux plus petits détails. Ainsi l'on mettra l'âme du travailleur en contact avec le travail, et l'on tirera parti, pour l'œuvre à accomplir, des mobiles les plus nobles de l'âme, je veux dire de l'ambition de triompher de ses instincts, du désir de continuité et de perfection. La paresse et le mensonge qui sévissent à l'école ont en grande partie leur origine dans

les vices d'une méthode d'éducation qui méconnaît l'influence de la personne morale sur la valeur du travail fourni et qui néglige de tirer parti, pour le perfectionnement intérieur de l'enfant, de toute activité qu'il déploie à l'école... Ce n'est pas au goût naturel qui nous porte vers les distractions, les jeux et les excitations de toute sorte, mais aux aspirations de la volonté vers un triomphe et une victoire sur la matière, qu'il faut s'adresser. C'est ainsi seulement que plus tard l'enfant sera à la hauteur des tâches de la vie réelle qui, elles, ne parlent pas la langue du plaisir et de l'agrément. Sailer n'a pas eu tort de railler cette « methodomanie » qui veut absolument faire de tous les travaux des jeux d'enfants. Ni la vie, ni la vertu, ne sont des jeux. Il faut habituer les garçons à faire le bien, quelque désagréable qu'il puisse être — la magie de l'habitude suffira à leur y faire trouver du charme. S'accoutumer de bonne heure à une occupation désagréable, voilà ce qui forme l'homme et le prépare à une vie plus haute, en le préservant des passions violentes, de l'ennui et de mille autres incitations au mal; cela le prépare à jouir vraiment des plaisirs qui s'offriront à lui. » (20)

Foerster attire également l'attention de l'éducateur sur l'importance éducative des détails et des petites choses.

«Celui-là seul peut être traité de pédant, qui s'occupe des petites choses pour elles-mêmes, et qui ne sait pas les faire dans l'esprit des grandes et en vue des grandes. Quiconque considère vraiment la vie d'un point de vue élevé et avec un grand idéal, ne pourra pas ne pas être fidèle jusque dans les plus petites choses. Le souci de la perfection jusque dans le détail, c'est précisément ce qui caractérise une vie dirigée par de grandes ambitions. Car en définitive il n'y a rien de petit. «Toute créature n'est qu'une image» qui reflète l'univers tout entier.

Les enfants sont les premiers à le comprendre. C'est qu'ils sont eux-mêmes «quelque chose de grand qui naît de quelque chose de petit». Ils connaissent d'instinct les altérations progressives, les dégénérescences insensibles; ils savent comment poussent les habitudes et comment le mal et le bien se développent de commencements à peine perceptibles. Il suffit de donner à toutes ces intuitions l'occasion de se formuler pour que les enfants voient que la question du travail à l'école est pour eux un problème vital: il s'agit de choisir un caractère.

Les puissantes cathédrales gothiques, toutes dominées par une grande pensée et si complètement débarrassées de toute idée accessoire, sont précisément celles où l'extrême délicatesse des moindres motifs ornementaux et le soin minutieux qui a présidé à leur exécution s'imposent le plus à notre admiration. Une aspiration vraiment grande tend sans répit à la perfection; elle veut mettre partout l'empreinte triomphante de l'esprit. Mais il faut que le souci consciencieux

du travail soit inspiré par la contemplation de larges horizons. Le service du plus petit doit être en même temps le service du plus grand, mais on n'a pas le droit de demander de nous que nous négligions les petites choses dans l'intérêt des grandes. Ce qui est grand fera bien plutôt preuve de sa grandeur en nous aidant à accomplir les devoirs ordinaires dans un esprit extraordinaire. Le Christ a jugé Marie supérieure à Marthe, et il a enseigné à ne pas négliger l'essentiel pour l'accessoire, mais c'est lui aussi qui a déclaré que la fidélité dans les petites choses était le fondement de la fidélité dans les grandes. Il a montré par là que des vues larges et la plus scrupuleuse conscience sont des choses non seulement conciliables mais inséparables.

On peut donc, pour aider un débutant à trouver sa voie entre le pédantisme et le laisser-aller, lui parler à peu près en ces termes : « Mets ta conscience à te corriger de tes moindres fautes, mais sache que ce sont les moindres, et que si tu y prends garde, c'est que tu veux avoir en toutes choses une conduite une et conséquente. Economise tes centimes, non pas par étroitesse de cœur, mais par un sentiment profond de ta responsabilité et pour pouvoir un jour donner à qui te demandera. Aie l'œil ouvert sur les petits désordres : c'est ainsi seulement que tu resteras capable de voir les grands. Prends garde à la moindre inexactitude pour que ton sens de la vérité demeure intact. Cultive la droiture jusque dans ceux de tes actes que personne ne verra, afin de fortifier en toi la ferme volonté d'être honnête et de renouveler par là chaque jour ta profession de foi en l'honnêteté. La croissance morale d'un homme ne se marque pas d'abord par des actions d'éclat, mais par des victoires qu'il remporte sur lui-même à propos de tout petits détails. Qui ne commence pas par là ne commencera jamais ; il n'est pas fermement résolu à commencer. S'habituer à être fidèle à sa conscience, même sur un point insignifiant, c'est bâtir un couvent au milieu de la grande forêt, établir un centre d'où l'action civilisatrice rayonne de toutes parts ; ces actes isolés sont en terre sauvage un travail de pionnier. Qui sait envisager ainsi les détails, qui sait s'appuyer sur leur signification spirituelle et symbolique dans l'éducation, ne risquera pas de devenir un pédant et de « couler le moucheron pour avaler le chameau ». (21)

Quel sera dès lors le rôle des sanctions dans cette nouvelle conception de l'autorité ? Foerster a consacré une étude spéciale à ce problème dans son ouvrage « *Schuld und Sühne* » où il n'a fait que préciser son point de vue exposé dans un appendice à la « *Jugendlehre* », intitulé « *Bemerkungen über das Strafen der Kinder* ». S'inspirant de Platon, il estime que la punition doit représenter au coupable les conséquences de sa faute pour ceux qu'elle a atteints, ainsi que pour sa propre vie intérieure. En effet, chaque action coupable ne viole pas seulement l'ordre social établi, mais déchaîne dans l'âme du coupable des forces et des puissances néfastes. D'autre part, le châtiment satisfait le besoin d'expiation inné à la conscience : il permet la connaissance de soi-même et donne l'oc-

casion à l'élève de comprendre et de respecter l'autorité à laquelle il a désobéi, car dans chaque homme se manifeste un désir d'expier, de souffrir pour la faute qu'il a commise, d'arriver à un équilibre intérieur et de vivre la véritable vie de l'âme. (22) C'est dans ce sens que Foerster cite la parole de Saint Augustin «*Felix culpa*», «seule la conscience de la culpabilité, du repentir et du besoin d'expiation peut faire renaître le caractère». (23) Il repousse toutes ces théories criminalistes, déterministes, qui éliminent le concept de la culpabilité personnelle et détruisent par là l'unité de l'âme humaine. (24) De même, il trouve très superficielle et bien dangereuse la théorie des sanctions naturelles prônées par Rousseau, Spencer et Ellen Key, et qui «provient de cette erreur très répandue parmi les modernes, de dégager de l'observation de la nature extérieure les règles des actions humaines». (25)

Cependant, appliquer une sanction, c'est avant tout ménager le sentiment de l'honneur chez le délinquant. Montrons à ce dernier que son action coupable n'est pas l'expression de sa véritable nature et qu'il a en lui la force pour faire mieux à l'avenir, stimulons-le moralement, sans pour cela diminuer la gravité de sa faute. Foerster se promet bien plus de résultats de cette méthode «encourageante» que de la méthode «répressive», car elle sait unir la justice et l'amour. On peut citer ici la parole de Kerschensteiner, qu'il ne faudrait cependant pas interpréter dans un sens trop subjectiviste: «Punir tel que l'enseigne l'amour pédagogique.» Ce qu'il faut changer dans la juridiction criminelle, ce sont moins les sanctions que les façons de punir; aussi Foerster exige-t-il une rénovation de tout notre système de sanctions dans l'éducation aussi bien que dans la justice officielle de l'Etat. Au premier délit il ne faut pas répondre par un châtiment grave tel que la prison: mais par la «punition libre», dont le choix sera laissé au coupable, et qui peut comprendre un travail dur, plein de sacrifice et essentiellement social, sous une surveillance loyale d'une personne morale qui remplit un rôle important dans la société, ou d'un groupe social (26). Que cette réparation ne soit pas d'ordre purement matériel, et que le coupable répare moralement le tort fait à la conscience, par exemple par des exercices ascétiques!

(22) Cf. *Chr. u. M. L.*, p. 30 et suiv., Pestalozzi défend une conception analogue. Cf. «*Lienhard und Gertrud*» II, p. 7.

(23) *Sch. u. S.*, pp. 77-80.

(24) *Sch. u. S.*, p. 26.

(25) *Jgdl.*, p. 705.

(26) Cette idée, Foerster l'a trouvée en Amérique, où elle a été appliquée avec beaucoup de succès.

A voir l'école moderne, on constate qu'elle est impuissante à bien des égards vis-à-vis des problèmes soulevés par la vie collective. Le maître et l'élève agissent trop souvent en légitime défense, l'un dans l'attaque et l'autre dans la défense ; la punition ne vient nullement d'un esprit serein et raisonné, mais d'un état d'excitation continu. L'école justifie les sanctions, tantôt individuellement, par la nécessité de faire expier l'élève, tantôt collectivement, par le devoir de protéger la communauté devant le coupable ; mais elle ne met nullement en lumière le rapport étroit qui existe entre l'action coupable et le châtement, et la sanction n'est appliquée ni moralement, ni psychologiquement, c'est-à-dire sans valeur pédagogique. Le devoir d'une saine pédagogie sera avant tout de conférer un sens à la punition. Qui donne la sanction : maîtres, parents ou élève, cela importe peu ; ce qui compte, c'est qu'elle provienne, d'une part d'une volonté de protection de la collectivité qui aspire à se fortifier contre chaque particulier, d'autre part du désir de purifier le coupable et de le rendre meilleur. (27)

Quant à la méthode des châtements corporels, elle est « incompatible avec le souci du respect de soi-même. Bien des partisans du fouet présentent les choses comme si les protestations qui s'élèvent contre les punitions corporelles avaient leur origine dans la crainte de la douleur et dans cette hypersensibilité qui caractérisent l'homme moderne. Non, nous sommes opposés au fouet parce que la douleur qu'il cause est trop « superficielle », parce qu'il brutalise et déshonore, parce qu'il émousse le sentiment de la honte. Si quelqu'un est arrivé par ces moyens-là à réprimer certains vices ou certaines fautes, qu'il sache que, du même coup, il a tué le sentiment de l'honneur, et que de cela, hélas, on s'apercevra plus tard cruellement. »

« Quand ce ne serait que par égard pour les faibles — parmi les maîtres et parmi les écoliers — les peines corporelles devraient disparaître absolument de l'école. Renoncer au fouet ne complique pas la discipline ; au contraire, en mettant une fois pour toutes les élèves à l'abri de cette humiliation, on ennoblit tous les rapports de maître à élèves, et l'on rend possibles entre eux des relations confiantes et humaines qui mettront fin à une tension nerveuse épuisante. Là où les méthodes de psychothérapie que nous avons recommandées ne suffiraient pas, il ne manque pas d'autres moyens de punir. Mais ici encore on prendra soin de donner au châtement une valeur spirituelle en faisant intervenir les idées de repentir et de réparation, de façon à bannir complètement la notion brutale d'expiation. On choisira par conséquent la nature de la puni-

(27) Cf. à cet égard J. Wagner : « *Die Schulstrafe im Urteil des Schülers* », Langensalza 1921.

tion de telle sorte qu'elle constitue pour l'écolier un exercice dans le domaine même où il a été trouvé en défaut. Par exemple on fera apprendre par coeur une pièce de vers s'il s'agit d'un oubli ou d'une négligence, on donnera un devoir de calligraphie ou on fera copier soigneusement un dessin si le coupable a péché par inattention, on lui fera nettoyer la classe s'il faut le punir de sa malpropreté, etc. On permettra parfois à l'enfant lui-même de proposer une pénalité à laquelle il se soumettra volontairement, et dont il donnera sa parole d'honneur de s'acquitter. La lutte contre les fautes doit être en quelque sorte une lutte commune du maître et de l'élève contre les points faibles d'un caractère.

Dans les cas très graves, on pourra, avant de renvoyer le coupable, essayer d'appliquer à l'école l'institution américaine du *Probation officer*: on choisira un élève des classes supérieures auquel le délinquant devra se présenter tous les jours pour lui rendre compte de ses devoirs et de son travail — et qui, après un temps d'essai, aura à faire rapport sur son protégé. Ce sera l'occasion de faire intervenir dans le conflit une force éducatrice nouvelle; ce sera aussi pour les élèves plus âgés un précieux stimulant à s'intéresser aux autres: ils sauront se renseigner plus complètement sur le cas et agiront en camarades mieux que cela ne serait possible au maître. Parfois, dans des cas graves de paresse ou d'indiscipline, le maître pourra s'adresser à la classe tout entière après que le délinquant aura été renvoyé chez lui pour un jour. « J'ai confiance en vous, dira-t-on, il faut que vous agissiez sur votre camarade, moi, je ne puis que le punir ou le renvoyer; — vous, ses camarades, vous pouvez l'amener à changer de conduite. Essayez-vous à cette tâche, mais mettez-y du sérieux et de l'amour. Je verrais ce que vous valez comme pédagogues. » Le maître peut aussi à cette occasion provoquer un entretien sur les causes de la perversion ou l'endurcissement du coupable et recueillir les avis de la classe sur la meilleure façon d'agir. Cela lui fournira en même temps l'occasion de parler de bien des choses importantes. » (28)

Foerster prétend que le christianisme nous oblige à ramener au bien ceux qui agissent mal ou se trompent bien plutôt par la foi en leur nature spirituelle que par un traitement brutal. L'enfant puni doit acquérir la conviction que celui qui le punit le fait pour son bien et qu'il s'élève comme représentant des lois morales et des vérités éternelles. Si l'éducateur mêle à la sévérité envers la faute l'amour miséricordieux envers le coupable, il transformera bientôt la peur de ce dernier en sentiment de respect durable. (29) Dans l'édu-

(28) *Sch. u. Ch.*, trad. franç. p. 201-205. Cf. également *Jgdl.* p. 709. « Le problème des châtimens corporels était avant la guerre d'une grande actualité. » Cf. P. Oestreich : « *Strafanstalt oder Lebensschule* » (Karlsruhe 1922).

(29) Pour les mêmes raisons, Foerster combat la peine de mort. Ce n'est pas un vague sentiment humanitaire qui le conduit, mais il estime — avec raison d'ailleurs — que « la peine de mort sanctionnée par l'Etat » entraîne des conséquences néfastes pour la société. Il n'admet pas que l'âme d'un homme soit perdue irrémédiablement : punir de mort, c'est affaiblir en nous le sentiment que nous pouvons vaincre le mal.

cation des jeunes délinquants, il faut faire une grande place à la liberté ainsi qu'à la joie. Toute dureté, toute humiliation et tout abaissement doivent disparaître. (30) Au point de vue pratique, Foerster propose les principes suivants :

1) Rien ne s'impose davantage qu'une étude approfondie de la psychologie des jeunes délinquants : « D'abord de la psychologie, ensuite de la pédagogie. D'abord il faut apprendre à connaître le peuple, ensuite seulement à enseigner. » (31) Ce qui caractérise la plupart des jeunes criminels, c'est une « activité mal orientée, c'est-à-dire une mauvaise application de forces et de capacités qui, prises en elles-mêmes, sont hautement appréciables. » (32) Que l'éducateur augmente ses forces vers un but supérieur et élevé, et qu'il se garde surtout de trouver dans une étourderie ou une légèreté de la jeunesse un élément criminel !

2) Il faut laisser beaucoup de liberté et procurer beaucoup de variété dans le travail, à la jeunesse délinquante tout en lui apprenant aussi le juste emploi de cette liberté.

3) Il est bon de pratiquer le *self-government* progressif, ainsi que certaines méthodes nouvelles, comme la gymnastique rythmique pour le développement du contrôle cérébral, le travail manuel artistique (« *le Slöid* »), le jardinage et l'élevage des animaux pour développer le sentiment de la pitié. Ces divers exercices, auxquels il faut ajouter la musique et les petites pièces de théâtre, sont nécessaires pour satisfaire les besoins de joie, de divertissement, qui autrement tourneraient vers des activités mauvaises et immorales. (33)

LE PRINCIPE DE LA LIBERTE

Dans une remarque à K. Barth, qui avait qualifié F. W. Foerster de « pédagogue de l'autorité », celui-ci affirme que tout son travail pédagogique est dirigé contre les « pagodes

(30) Cf. « Ce qui importe le plus dans la lutte contre la criminalité, ce n'est pas la façon dont nous traitons le criminel, mais la façon dont il se traite lui-même et la manière avec laquelle il fait face à son action. » (*Sch. u. S.*, p. 68.) Cf. « J'ai rencontré quelques surveillants bons et bienveillants, j'ai observé le résultat auquel ils visaient : quelques paroles bienveillantes, et le détenu renaissait moralement à la vie. Ils se réjouissaient comme des enfants. » (*T. u. E.*, p. 12). Moll, directeur d'une maison d'éducation de la jeunesse dans le Palatinat, qui avait appliqué ces principes, écrivit en 1920 à Foerster : « Je remercie Dieu d'avoir, grâce à cette réforme, introduit dans ma maison un esprit absolument nouveau, l'esprit de confiance, de franchise, et surtout de joie, c.-à-d. ce que la jeunesse aime par-dessus tout. » (*Katechistische Blätter*, année 1920.)

(31) *Sch. u. S.* p. 150.

(32) *Sch. u. S.* p. 151.

(33) Foerster félicite l'Amérique pour les perfectionnements de ses méthodes d'éducation des délinquants (Cf. *Z.*, 20 mars 1930.)

de l'autorité », et qu'il cherche à gagner les éducateurs au régime de la responsabilité, de la liberté et du respect de l'individualité de l'élève (1), Foerster a-t-il, par ces paroles, interprété justement les intentions fondamentales de sa pédagogie ?

L'éducation qui, pour Foerster, équivaut à la formation du caractère, doit faire jouer et développer les dispositions naturelles et « positives » de l'élève, c'est-à-dire celles qui lui sont utiles, pour arrêter et évincer les dispositions « négatives » qui lui sont nuisibles. Pour cela, elle devra s'allier la collaboration libre et spontanée de l'enfant et laisser à ce dernier une certaine part de liberté : « la pédagogie de l'obéissance a besoin elle-même de la collaboration des principes de liberté ». (2) Si l'enfant veut atteindre le niveau moral exigé par l'éducateur, il doit pouvoir se décider librement, l'obéissance librement consentie étant « le vrai triomphe de l'éducation ». Revendiquer la liberté pour la formation du caractère, c'est répondre au désir inné à tout homme de faire triompher ses forces spirituelles et de satisfaire ses aspirations les plus intimes. Ce désir est particulièrement intense chez l'adolescent, par suite de la naissance et de l'affirmation de certains besoins nouveaux, provoqués par exemple par l'instinct sexuel. L'enfant éprouve le besoin de s'affirmer. L'éducateur ne doit pas réprimer ce besoin, mais lui fournir des occasions de s'exprimer avec ordre. Traiter les jeunes gens en adultes, c'est méconnaître leur nature et exercer sur eux une influence néfaste. Ils veulent être traités en *gentlemen* et dirigés en tant que tels.

D'autre part, la mentalité moderne, caractérisée par une aspiration très nette vers la liberté politique et sociale, exige une éducation à la liberté et par la liberté. « Plus l'organisation moderne du travail accumule de responsabilités sur l'individu, plus elle a besoin d'initiatives indépendantes — plus aussi il est indispensable que de fortes habitudes d'ordre s'établissent à contre-fin. Pour cela, il faut que notre temps, où la conscience personnelle et le sentiment de l'honneur sont si vivants, sache faire une place aux formes anciennes de la discipline, et reconnaisse dans un ordre librement accepté la preuve et la manifestation suprême de la liberté individuelle et de l'énergie volontaire. De même jadis, dans les couvents, la rude école du service et de l'obéissance faisait vivre l'âme de la vie la plus personnelle. La façon la plus sûre et la plus convaincante de faire servir la discipline au bien de celui qui s'y soumet, c'est que tous les rapports de supérieur à subordonné soient pleins d'égards vrais et de

(1) Cf. *J. J. J.* p. 241.

(2) *Sch. u. Ch.* p. 54.

sympathie humaine. C'est ainsi seulement que disparaîtra la fâcheuse association qui s'est établie dans les esprits entre ordre et contrainte brutale, et que l'image de l'obéissance n'évoquera plus que l'idée d'une maturité rationnelle à atteindre. Mais pour cela, il faut que la pédagogie — une pédagogie où le souci des exigences modernes n'aura pas fait tort aux principes — pénètre beaucoup plus dans les méthodes d'éducation militaire. N'est-ce pas l'art de commander qui exige les talents pédagogiques les plus grands? » (3)

Cependant, Foerster condamne toute pédagogie de liberté unilatérale et exagérée. Il lui reproche d'être trop excessive dans ses réquisitions, c'est-à-dire de fonder ses opinions pédagogiques sur des « abstractions et des phrases générales » au lieu de partir avant tout de l'homme concret et de la vie réelle. « Elle manque de précision psychologique », de « compréhension des principes fondamentaux » de toute pédagogie morale. Elle confond continuellement les concepts d'« individualité » et de « personnalité », et, parce qu'elle ne sait pas différencier ces deux concepts, elle se trouve en contradiction avec l'essence même de la formation du caractère. Pour elle, il n'y a aucune place pour la maîtrise de soi, « noyau de toutes les vertus », alors qu'il est impossible de conduire l'élève à la vraie liberté, de former sa personnalité, si on ne le pousse à maîtriser ses « mauvaises aspirations et impulsions ». Foerster trouve erronée l'affirmation des systèmes pédagogiques selon lesquels l'obéissance conduit au manque de caractère... Au contraire, l'obéissance seule rend possible la vraie liberté... « L'individualité doit mourir si la personnalité doit ressusciter. » Le culte de « l'individualité enfantine » laisse irrésolu le problème de la vie de l'âme, car on oublie d'adapter les tendances de la volonté à la tâche que la vie impose. L'enfant gâté et indiscipliné ne saura jamais organiser ses forces vitales, parce qu'il ne saura jamais accomplir plus tard ses devoirs sociaux. Au fond, dit Foerster, cette pédagogie de la liberté extrémiste est une conséquence de cette « nouvelle philosophie de la vie » qui dérive, en dernier lieu, de la conception moniste et panthéiste de la vie, caractérisée par « la confusion de la nature avec l'esprit ». Elle préconise un optimisme dangereux, car il manque souvent à l'amour de l'éducateur l'élément héroïque et viril, indispensable pour former l'âme de la jeunesse.

L'exaltation unilatérale du principe de liberté se retrouve particulièrement dans certains courants de la pédagogie américaine, de même que dans les théories pédagogiques préconisées par Rousseau, E. Key, L. Gurlitt. Le seul mérite

(3) *Sch. u. Ch.*, trad. franç. p. 176.

de la pédagogie américaine de la liberté consiste, d'après Foerster, dans son appel constant à l'âme de l'enfant et à ses aptitudes individuelles. « Malheureusement cette méthode libertaire, en dépit de toutes les suggestions précieuses qu'elle renferme, souffre du mal commun à tous les intellectualismes. Il y a en elle trop d'abstractions, trop de généralités, et pas assez la vision concrète de l'homme tel qu'il est, et des problèmes réels. Si l'on avait bien présente à l'esprit toute la complexité de la nature humaine, on ne parlerait pas de liberté et de personnalité en termes aussi généraux et aussi vaporeux ; on s'appliquerait à définir avec exactitude ce que l'on entend et ce que l'on n'entend pas par ces mots. Il y a dans l'homme des contrastes tels, qu'affranchir une partie de sa nature, c'est infailliblement en réduire une autre en esclavage. A quelle partie de notre être faut-il donner la liberté ? Qu'est-ce que la personnalité ? »

« Ce manque de précision, ce défaut d'une base psychologique profonde, a pour effet de couvrir d'un noble pavillon « l'éducation par la liberté », une marchandise douteuse, bien des efforts confus ou bornés. Ce qu'il y a de bon dans ce mouvement est très intimement mêlé à des choses incompréhensibles et déraisonnables. On trouve, par exemple, dans les écoles américaines, à côté d'un sens très précieux de la responsabilité et de l'initiative personnelles, qui a l'avenir pour lui, un respect exagéré et funeste de l'individualité de l'enfant, un culte du laisser-aller et du caprice qui, tout en prétendant s'accorder avec l'esprit démocratique de notre temps, déterminerait à coup sûr, s'il venait à triompher, la mort de toute vraie démocratie.

Il y a en Amérique des écoles qui n'ont point de discipline du tout, qui laissent faire aux enfants à peu près tout ce qui leur plaît et qui, en tolérant toutes les faiblesses, les lubies et les sottises des élèves, parlent de souci et d'éducation de la personnalité.

Il y a des maîtres américains qui craignent tant de demander à l'enfant un sérieux effort sur lui-même que, dans leur préoccupation de tout rendre intéressant et de dorer toutes les pilules, ils transforment l'école en jardin d'enfants où l'instinct du jeu est le fondement unique de toute activité. Tout cela serait très bien si la terre était un pays de cocagne et si, même après la sortie de l'école, l'enfant pouvait voir se changer en confitures tout ce qui est pour lui pénible ou sans attrait. La contrainte rigide et brutale ne prépare pas à la vie réelle qui attache un si grand prix à l'autonomie et à l'initiative personnelles, mais l'éducation du laisser-aller est bien plus dangereuse encore, en ce qu'elle néglige l'élément d'énergie auquel l'individu doit faire appel contre lui-même, pour pouvoir faire face à la vie et se soumettre la fortune. » (4)

Dans plusieurs de ses ouvrages, (5) Foerster attire également notre attention sur les exagérations des théories péda-

(4) *Sch. u. Ch.*, trad. franç. pp. 111-113.

(5) Cf. *P. E.* p. 426-429 ; *J. J. J.* pp. 67-69 et l'article « *Die Bewegung für Jugendkultur* » (*Südd. Monatshefte* 1914). Cf. A. Messert : *Foerster contra Wyneken* (*Intern. Monatsschrift*, août 1914).

gogiques de Wyneken. Celles-ci sont surtout négatives, caractérisées par une opposition aux idées et institutions existantes. Elles s'opposent à l'école, à l'éducation familiale, qui négligent la véritable nature de l'enfance, et s'élèvent contre la corruption de la société et contre ces éducateurs nombreux qui ne croient pas ce qu'ils disent, qui prêchent un idéal élevé, sans le mettre en pratique dans la vie courante. Libre de tous liens imposés du dehors et de tous les préjugés de la société, la jeunesse doit mettre en valeur toutes ses forces intérieures et retourner à la simplicité de la vie. Par les excursions, les fêtes collectives, il se forme un esprit de camaraderie nouveau : une véritable âme collective, développant dans les jeunes le sens social. L'école que rêve Wyneken est une Communauté dans laquelle la jeunesse s'entraîne à la pratique quotidienne de la vie. C'est la «*Freie Schulgemeinde*», qui se propose beaucoup moins de réaliser une démocratie que d'organiser la vie de l'enfant pour rendre celui-ci autonome et responsable. Elle supprime l'abîme qui a séparé jusqu'ici maîtres et élèves, en créant entre eux des relations amicales. La «*Freie Schulgemeinde*» sera un établissement dans lequel la jeunesse se sentira heureuse de vivre à sa façon et selon sa nature, et d'être conduite progressivement vers les devoirs de la vie. On y pratiquera le *self-government*, et maîtres et élèves seront camarades, parce qu'ils sont les compagnons du même « travail spirituel ».

Pour Foerster, Wyneken défend une pédagogie utopiste puisqu'il demande aux élèves de la communauté scolaire de choisir eux-mêmes leurs « guides » (*Führer*), qui seuls mériteront, à leur avis, d'exercer l'autorité. (6) Il ne comprend pas que l'élément démocratique nuit à l'éducation de la jeunesse, si on ne lui oppose pas une autorité indépendante de la volonté des élèves (7), car, dans une éducation basée seulement sur la volonté subjective et autonome de la jeunesse, on sacrifie les fondements moraux et psychologiques de l'autorité. Lorsqu'il demande que la camaraderie règne entre éducateurs et élèves, il méconnaît la nécessité d'une certaine distance qui doit exister entre eux, et qui repose sur la valeur morale du maître. Une pareille « vie en

(6) J. J. J. p. 70.

(7) Cf. « Nous avons déjà assez de grands enfants parmi les réformateurs adultes. Une chose manquait encore : c'est que l'on fit appel à la jeunesse pour accomplir une tâche qui, de tout temps, ne fut confiée qu'à des hommes expérimentés, possédant une connaissance profonde de la vie. La jeunesse n'arrive au complet épanouissement et à la pleine maturité d'esprit qu'à la condition de lui inculquer l'instinct de sa propre insuffisance, au lieu de lui faire croire que ses prétentions et son esprit totalement inexpérimenté lui permettent de s'occuper déjà de la réforme de la « culture ». (J. J. J. p. 82.)

commun » (*Gemeindeleben*) désorganise la société au lieu de la rendre vraiment viable : la jeunesse ne sait, ni être modeste, ni s'apprécier à sa juste valeur. C'est pourquoi Foerster considère la pensée centrale de Wyneken comme incompatible avec l'essence et les devoirs de la formation du caractère. Sans doute, Wyneken ne s'oppose pas au principe de l'autorité... Mais quelle préparation insuffisante aux réalités de la vie si, dans la communauté scolaire, aucun groupe d'élèves ne se soumet à un chef déterminé, et si chacun choisit toujours comme guide ceux qui méritent ce titre selon le goût personnel des élèves ! Comme si, dans la vie réelle, chacun pouvait se choisir les supérieurs qui lui sont sympathiques ! Il manque simplement à la pédagogie de Wyneken la compréhension de certains aspects de la vie;... il ne voit pas, par exemple, que la culture de l'élément démocratique, si souhaitable dans l'éducation de la jeunesse, porte préjudice à celle-ci et laisse dépérir certaines forces capitales de l'âme, si on ne lui garantit pas le solide contrepoids d'une autorité indiscutable et indépendante de la volonté de l'élève. Une pédagogie, qui ne comprend pas pourquoi cela est indispensable, doit être réduite à néant par ses propres illusions. (8)

Pourtant, tout n'est pas à rejeter dans ces théories pédagogiques modernes. L'éducation ne doit pas briser le besoin de liberté et d'indépendance inhérent à tout homme, mais le concilier avec cet autre besoin de la nature humaine, le « besoin d'obéissance, tel qu'il est impliqué dans tout travail collectif et dans tout ordre social ». La véritable discipline scolaire veut aider les enfants à se discipliner eux-mêmes. Un moyen efficace pour créer chez les élèves l'obéissance libre et spontanée est de profiter des diverses occasions que présente la vie de l'école et des expériences mêmes des enfants, pour donner des explications morales concrètes. Foerster cite à ce sujet le système de Brownlee, appliqué en Amérique, et dont les résultats paraissent excellents. « L'inventeur de ce système, la directrice de l'école Lagrange (800 élèves, garçons et filles), lui a consacré elle-même un rapport. Elle raconte qu'un jour, dans une leçon de psychologie, elle entendit ces mots : « Les pensées sont des réalités. » L'idée lui vint de tirer parti, pour la discipline scolaire, de la puissance d'une pensée concentrée. Elle se demanda si l'on ne pouvait pas amener des garçons

(8) « Une camaraderie générale entre éducateur et élèves sans une distance bien délimitée, sans une hiérarchie des fonctions nettement établie, est tout à fait incompatible avec une véritable éducation... Démocratie, synonyme d'égalité, est une pédagogie dangereuse; elle désempare totalement la jeunesse là où il s'agit de sa compétence, de sa capacité, de ses droits et de ses devoirs... » (*J. J. J.* p. 84.)

et des fillettes à prendre mieux conscience de cette force active de la pensée et à l'utiliser pour la formation du caractère. Ainsi prit naissance la méthode ; elle consiste à demander aux élèves de diriger leurs pensées pendant cinq minutes au commencement de chaque classe sur un idéal de vie et sur les moyens d'en approcher. On choisit chaque mois un sujet déterminé : obéissance, maîtrise de soi, propreté, honneur, vérité, politique, et on l'illustre de toutes les manières. Le maître se fait une règle de parler aussi peu que possible, de solliciter plutôt les expériences et les pensées des enfants pour les rectifier ensuite et mettre le tout au point. Chaque matin, un élève écrit au tableau en grosses lettres le mot choisi pour la méditation du mois. L'auteur raconte le cas d'un garçon qu'un de ses camarades tirait par le pan de son habit, tandis qu'il était en train d'écrire au tableau le mot de *self control* ; il allait mettre un terme à ces agaceries en appliquant un soufflet au gêneur, quand le sujet du jour lui traversa l'esprit. Alors, comme il l'avoua plus tard à son institutrice, il se dit à lui-même : « Tiens bon, Thomas, rappelle-toi le *self-control*. » (9)

De même, Foerster attribue une grande valeur pédagogique au *self-government*, tel qu'il est appliqué dans les écoles américaines et dans certaines écoles européennes : il lui consacre plusieurs pages de son ouvrage « *L'Ecole et le Caractère* », en le félicitant de mettre l'école en contact constant avec la vie et les besoins réels de l'élève et de la société.

« Cette idée du « *self-government* » dans la discipline scolaire s'est réalisée de la façon la plus complète en ce qu'on appelle le système de l'Ecole-Cité. Ce système aboutit à faire de l'école un petit Etat démocratique, se réunissant en assemblées régulières pour se donner ses propres lois et élire des représentants qui, en qualité de juges, de fonctionnaires de la salubrité publique, d'inspecteurs, de trésoriers, etc., veilleront à l'exécution de ces lois, le tout sous la surveillance des maîtres qui, les premiers, ont donné sur les formes parlementaires et la bonne organisation de toutes ces « institutions démocratiques » les explications préliminaires indispensables.

Ce système de l'Ecole-Etat est né d'abord de la nécessité où l'on était de recourir à de nouvelles méthodes de discipline dans certains quartiers de grandes villes, où les écoles étaient peuplées d'une jeunesse si forcenée, qu'un policeman devait se tenir en permanence dans la cour pendant les récréations pour empêcher le pire. Mais ce n'est pas seulement dans ces circonstances que le régime de l'Ecole-Cité a fait merveille ; partout, nous dit-on, il exerce une influence des plus bienfaisantes et constitue un moyen puissant d'enseigner aux enfants l'ordre et la discipline de soi-même.

Pour donner une image exacte de ce qu'il y a de meilleur dans ce système, nous décrirons à grands traits une de ces Ecoles-Cités : La-

(9) *Sch. u. Ch.*, trad. franç. pp. 166-167.

grange-City (Ohio). Si nous l'avons choisie entre plusieurs, c'est qu'on a su n'y pas pousser trop loin l'imitation des institutions politiques.

Les élèves de l'école Lagrange ne gouvernent pas eux-mêmes l'école. Leurs maîtres estiment qu'ils n'ont pas encore l'expérience et la connaissance de la vie indispensables pour cela. On se borne à solliciter leur collaboration et à leur confier certaines charges et certaines responsabilités dont ils sont tenus de s'acquitter fidèlement.

L'école entière constitue une commune, chaque classe un quartier. Les écoliers, à l'exception des classes de tout petits, sont électeurs. Les élèves des deux classes supérieures sont seuls éligibles aux charges. Le maire doit appartenir à la première classe. Il y a deux élections par année. Les élus conservent leurs fonctions pendant cinq mois.

Une semaine avant l'élection a lieu une assemblée préparatoire, (*nominating convention*) dirigée par des élèves auxquels on a appris comment on préside une assemblée suivant les usages parlementaires. Ils sont très fiers de ce savoir qui se communique bien vite aux autres.

Les petits discours prononcés à cette occasion pour recommander les divers candidats sont, nous dit-on, frappants de fraîcheur, de clarté et de sens psychologique. On y exige le respect d'une règle fondamentale: «Il est permis de dire pour un candidat tout le bien possible, mais non du mal contre son concurrent.» Il n'est pas rare que l'on demande à d'anciens professeurs des candidats de donner par écrit leur jugement sur leurs élèves et de permettre qu'on en fasse usage publiquement. Ces témoignages sont lus dans les discours électoraux et les auditeurs constatent avec intérêt le rôle que jouent les «antécédents» quand il s'agit d'obtenir une fonction. On rapporte qu'à la suite d'une de ces assemblées, un jeune garçon changea complètement de conduite: il désirait être un jour «maire» de Lagrange-City.

Des conversions de ce genre sont très souvent mentionnées comme résultat des Ecoles-Cités dans d'autres rapports et attestations. Les enfants eux-mêmes ont, à cet égard, des intuitions pédagogiques très profondes. Il leur est arrivé souvent de mettre dans des positions élevées des camarades d'un bon caractère, mais affligés d'un défaut, malpropres ou peu ponctuels — dans l'espoir de les guérir. C'est ainsi qu'un saligaud notoire fut élu inspecteur de la salubrité: il s'agissait de l'intéresser à la propreté en lui en confiant la charge. Ces dignités extérieures, en favorisant chez les élèves le respect de soi-même, suffisent à elles seules à déterminer des progrès de ce genre.

Avant le jour de l'élection, les enfants rivalisent d'ardeur pour décorer la salle des fêtes. Le moment venu, les maîtres restent à l'arrière-plan et ne se mêlent de rien. D'avance seulement, ils ont donné aux élèves des directions sur la manière dont on peut éprouver le caractère d'un candidat pour savoir s'il est vraiment qualifié pour un emploi déterminé. Ces instructions sont très profitables, elles servent à éclairer et à fortifier le jugement moral.

Une fois élu, le maire doit se présenter lui-même au «peuple» par quelques paroles. Il est arrivé plusieurs fois déjà qu'une jeune fille ait été nommée «mairesse». A côté de ce magistrat, il y a encore un trésorier, un secrétaire et un inspecteur de la salubrité, qui se choisit lui-même deux assistants. Tous ces fonctionnaires confèrent régu-

lièrement avec le directeur de l'école pour être officiellement instruits dans la « démocratie » et pour délibérer avec lui de ce qui touche aux locaux de l'école, ou de questions d'organisation intérieure. Le directeur leur confie la tâche de porter remède à certains états de choses fâcheux qui, sans cela, nécessiteraient une intervention disciplinaire, et ils mettent leur point d'honneur à y parvenir. Ils ont aussi le droit de faire spontanément des propositions au directeur, notamment pour lui faire connaître les vœux des enfants en matière d'hygiène. Ce qui est sévèrement interdit à ces magistrats, c'est de prendre des allures d'agents de police: on tient par-dessus tout à ce qu'ils apprennent l'art d'avertir et de persuader amicalement leurs camarades.

Chaque mois se tient une grande « assemblée civique » qui se prononce sur la façon dont les fonctionnaires ont rempli leur mandat. Ceux-ci introduisent la discussion en donnant lecture de petits rapports. L'inspecteur de la salubrité y constate par exemple que « le quartier VII est resté, malgré des avertissements réitérés, le quartier le plus malpropre de la cité ». Ou bien un élève se plaint du trop de zèle d'un inspecteur qui lui a promis de lui briser les os s'il ne tenait pas sa place plus proprement, et l'assemblée déclare que cette menace, en effet, n'a rien d'hygiénique et que ce ton est absolument intolérable.

Puis la pensée a été reprise par l'Ecole-Cité et développée dans des ordonnances de justice calquées souvent sur la procédure officielle.

Le mouvement américain a fait paraître des prospectus détaillés dans lesquels il se prévaut de l'approbation d'éminents directeurs d'école, unanimes à louer l'heureuse influence de ce système sur l'école en général et sur le caractère des enfants. » (10)

Le « *School-City-System* » de Wilson Gill paraît à Foerster comme « la réalisation la plus conséquente et la plus profonde » du self-government, car il demande l'adaptation de l'organisation scolaire aux exigences de la vie future de l'enfant. Il faut donner au garçon une activité positive et fortifier sa conscience personnelle, pour créer un contrepoids au règne des instincts collectifs, si puissants de nos jours. Mais d'autre part, il faut agir sur les masses en essayant de les guider vers le bien, et de faire de la camaraderie scolaire un puissant facteur pédagogique. Le « *School-City-System* » est un moyen de premier ordre pour organiser l'école en communauté scolaire, puisqu'il force chacun à travailler à la discipline et à l'ordre, et qu'il réveille chez la jeunesse le sentiment de la responsabilité sociale. Il prépare les enfants à vivre dans un Etat démocratique, développe d'une façon admirable l'art du commandement, et donne ainsi une bonne initiation à la vie collective. Sans doute, le *self-government* présente quelques dangers, et son application dans les écoles

(10) *Sch. u. Ch.*, trad. franç. pp. 180-184. Cf. à ce sujet: J. Hepp: « *Die Selbstregierung der Schüler. Versuche mit F. W. Foersterns Vorschlägen zur vertieften Charakterbildung in der Schule.* » Zurich 1911.

n'a pas toujours donné les résultats escomptés. Pour éviter ces dangers, Foerster exige de ne jamais perdre de vue le but de l'éducation, c'est-à-dire la formation du caractère. Voici les conseils qu'il donne à ce sujet dans *« L'Ecole et le Caractère »* :

« 1) Il y a toujours avantage à procéder très graduellement. On institue d'abord une série de petites fonctions impliquant des responsabilités (magasinier, distributeur de cahiers, surveillant du corridor, inspecteur de la propreté, ouvreuse de fenêtres, secrétaire, directeur des jeux, pourvoyeur de plantes, etc.) et l'on confie à la classe le soin de les nommer.

2) On a trouvé profit à faire critiquer à peu près une fois par mois, par une assemblée générale, la façon dont les fonctionnaires se sont acquittés de leur mandat, et à provoquer à cette occasion des propositions nouvelles pour la création de charges ou l'extension des compétences.

3) On a universellement constaté que les écoliers choisissent leurs hommes de confiance tout autrement que ne l'aurait fait le maître. Les erreurs commises donnent lieu à des entretiens utiles sur les qualités et les aptitudes requises pour bien s'acquitter d'une fonction. Les élèves essaient surtout de faire faire un progrès à tels de leurs camarades négligents en leur confiant des responsabilités et des honneurs.

4) L'organisation de l'autonomie a généralement déterminé l'élection par chaque classe d'un bureau de quatre ou cinq fonctionnaires. Un bureau général formé par les hommes de confiance de chacune des classes de grands prend en mains les intérêts généraux de l'école. On a fait aussi de très heureuses expériences en faisant participer les petits à l'élection des surveillants de l'ordre : le plaisir qu'ils prennent à imiter les grands a été un puissant stimulant.

5) On a pu constater maintes fois l'intérêt que les jeunes prennent à l'ordre, comment ils se préoccupent de l'assurer et de l'étendre, dès l'instant où ils ont une part active, et où leur goût de l'action et leur instinct d'organisation trouvent des buts positifs.

6) Les maîtres apprécient le nouveau système non pas seulement parce qu'il les débarrasse de besognes subalternes, mais parce qu'il les met avec leurs élèves sur un tout autre pied : ils arrivent ainsi à résoudre de nombreuses questions de discipline que les procédés policiers laissaient insolubles.

7) Les fraudes scolaires, résultat nécessaire de la lutte de classe qui existait jusqu'ici entre maîtres et élèves, disparaissent progressivement.

8) L'autorité morale et l'effet des punitions s'accroissent, parce que l'esprit de camaraderie, qui provoquait jusqu'ici la solidarité de tous avec le délinquant, crée maintenant une solidarité avec le maître.

9) Leurs responsabilités nouvelles donnent aux élèves de multiples occasions de se maîtriser et de se connaître eux-mêmes; elles étendent leur expérience des hommes, elles les exercent à commander, et aussi à obéir volontairement à une loi qu'ils ont eux-mêmes établie. Tout cela crée pour l'éducateur un intérêt tout nouveau.

10) La discipline des classes nombreuses qui, à l'école primaire, dans bien des quartiers, est une chose de plus en plus difficile, est obtenue comme en jouant grâce à l'autonomie des écoliers. » (11)

Pour spiritualiser l'obéissance de l'élève, la rendre spontanée et permettre cette réconciliation de l'autorité et de la liberté, indispensable dans la vie de l'homme et dans la société, (12) l'éducateur peut encore faire appel à d'autres procédés que le *self-government*, procédés que Foerster résume comme suit :

«Goethe relève quelque part qu'il ne faut pas seulement enseigner à l'enfant les marques extérieures de la politesse, mais toujours aussi leur signification symbolique, la valeur spirituelle de ces formes. Ce conseil vaut pour tous les usages et toutes les convenances dont on désire donner l'habitude à l'enfant. Que de fois, par exemple, l'occasion se présentera d'éclairer ainsi d'un jour nouveau le devoir de la ponctualité. Je n'ai jamais lu avec des enfants la ballade de Schiller, *Die Bürgschaft*, sans leur faire remarquer quelle énergie et quelle ténacité de volonté il faut pour être toujours «à temps», de façon qu'on puisse compter absolument sur notre ponctualité. J'ajoutais qu'un homme peut toujours être ponctuel, s'il le veut sincèrement, et que c'est une bonne occasion pour la volonté de triompher des circonstances extérieures et fortuites. Quel est le jeune garçon, quelle est la jeune fille qui ne désire «arriver» dans la vie. Allier ce désir, cet inlassable élan en avant, avec la meilleure partie de soi-même, ce sera la vraie façon de se rendre maître des appétits inférieurs. Présenter la ponctualité comme une forme plus haute de cette volonté d'« arriver », cela parlera à la jeunesse. »

J'invitais aussi mes élèves à énumérer toutes les raisons qu'on donne pour excuser un retard, puis je les engageais à réfuter eux-mêmes toutes les excuses, c'est-à-dire à découvrir et à démontrer que là où existe la volonté d'être ponctuel, une volonté vigilante et prévoyante, elle trouve toujours moyen d'arriver à ses fins. «Ne se laisser arrêter par rien» est, dans ce domaine aussi, un symbole de la

(11) *Sch. u. Ch.*, trad. franç. pp. 187-189.

(12) Cf. *A. u. Fr. Vorwort XIII*. « Il ne saurait y avoir de véritable autorité éducative sans liberté, ni de féconde liberté sans la puissance éducatrice de l'autorité. »

force de caractère. Un des enfants imagina le cas d'une mère malade qui avait eu besoin qu'on cherchât pour elle un remède à la pharmacie. Les autres lui contestèrent la valeur de cette excuse: «Si nous tenons vraiment à arriver à temps, nous demanderons déjà une demi-heure à l'avance: Y a-t-il encore quelque chose à prendre à la pharmacie? J'aimerais le faire tout de suite pour ne pas arriver en retard.»...

Les enfants considèrent souvent l'obligation d'être exacts comme la marque même de l'esclavage et de la sujétion. La méthode que nous avons dite permet d'établir un lien entre l'exactitude et l'aspiration à l'autonomie et à l'accroissement de la force de volonté. Ces jeunes, qui n'avaient vu dans la ponctualité que l'avertissement à la loi, s'y soumettront désormais avec joie; ce sera pour eux un effort spirituel, un moyen de faire eux-mêmes leur éducation...

Comment combattre le fou rire qui trouble parfois si profondément une classe? Ici encore il ne suffit pas d'une défense, il faut intéresser les enfants à une lutte contre le rire. Je demandai un jour: «Dans quelles occasions se trouve-t-on bien d'avoir appris à réprimer une envie de rire?» J'obtins plusieurs réponses intéressantes: «Quand il vient une visite de la campagne.» «Quand des étrangers font des fautes en parlant notre langue», etc. On peut expliquer aux enfants combien il est bon que l'homme ne soit pas accessible à toutes les sollicitations extérieures et comment, en arrivant sur un point à se dominer soi-même, on accroit sur beaucoup d'autres sa force de résistance.

J'ai aussi, à la vive satisfaction des enfants, organisé des expériences pour les exercer à maîtriser leurs rires: je racontais une histoire drôle, et mes auditeurs avaient pour consigne de l'écouter avec des visages immuables. C'était attendrissant de voir quels efforts ils faisaient pour se raidir et de quels succès ces efforts étaient couronnés. Dès qu'on a fait appel à ce qu'il y a d'héroïque dans l'enfant, qu'on a gagné aux exigences de la discipline la personnalité profonde, la rébellion instinctive des enfants contre la règle, la mauvaise humeur que leur causent les restrictions apportées à leur exubérance sont bridées dans leur principe, et le maître ne trouve pas difficile de faire régner la discipline la plus stricte. Pour comprendre qu'il en est ainsi, il suffit de savoir que les enfants se sentent très touchés toutes les fois qu'on prend la peine de parler avec eux de cette manière, et que l'on suppose en eux, comme quelque chose qui va de soi, la joie du renoncement volontaire. Un instituteur suisse me disait qu'il n'avait plus besoin de recourir aux châtiments corporels, depuis qu'il légitimait ainsi sa discipline.

La méthode qui vient d'être proposée contre le fou rire peut être appliquée à bien d'autres choses. Comme il est facile de fonder sur des expériences vivantes et de justifier la règle du silence et de la tranquillité en classe!

On peut, pour commencer, intéresser les enfants au silence en les invitant à raconter un cas où ils ont eux-mêmes observé qu'une parole trop prompte avait amené un malheur ou des désagréments. On demandera en suite: Comment se fait-il qu'en présence d'un bavard vous avez toujours l'impression que ce doit être un mauvais camarade? Un homme comme celui-là saurait-il garder un secret qu'on lui confie?

Ces constatations captivent toujours les enfants: ils se rendent compte de la valeur qu'il y a à savoir se taire et comprennent sans peine que cet art ne s'acquiert que par l'exercice. On leur montrera que, s'ils ont l'ambition d'inspirer confiance à autrui, ils commenceront par s'exercer au silence. On les incitera à avaler sans rien dire, même en dehors de la classe, une «nouvelle» qui leur brûle la langue, et on les amènera à reconnaître que, pour s'élever à la vérité, il y a peu de moyens plus sûrs qu'une lutte énergique contre le bavardage, que cette capacité à soumettre toujours sa langue aux exigences de la raison et de l'amour.

«L'art de parler et de se taire à propos» peut aussi servir de titre à un entretien intéressant sur le même sujet. Avec des élèves plus âgés, on pourra discuter par exemple le sens profond de cette obligation du silence, prolongée pendant plusieurs années, que les pythagoriciens imposaient à leurs adeptes.

Pestalozzi attribuait une valeur particulière à l'immobilité pendant les heures d'école. Non pas qu'il fût en aucune façon un pédant, mais, en sa qualité d'éducateur, il savait toute l'importance de ces petites choses qui, suivant ses propres paroles, sont «les fondements des grands propos». C'est dans cet esprit qu'il faut parler de la «domination de ses membres» et, d'une façon générale, de l'empire sur soi-même, et montrer que le progrès dans un domaine entraîne un affermissement de la volonté en vue d'autres devoirs. Si ces inspirations et cette collaboration intérieure de l'enfant font défaut, la contrainte qu'il doit exercer sur son maintien devient pour lui un supplice inutile.

Pour rendre l'enfant attentif à sa tenue extérieure, on pourra aussi, dans l'esprit du mot de Goethe que nous avons déjà rappelé, lui expliquer la signification symbolique et éducative des usages et des attitudes.

«La tenue du corps, dit Saint Ambroise, est le langage de l'âme; c'est d'après elle qu'on juge si l'homme est léger et sans consistance, ou si, au contraire, c'est un caractère sérieux et sur lequel on peut compter.»

Les enfants sont portés à considérer comme une manie d'un maître toujours disposé à les persécuter, l'insistance avec laquelle on leur demande de tenir propres leurs cahiers et leurs livres, leurs habits et leurs mains. Du jour où on leur aura montré le sens caché de ce devoir, ils verront les choses sous un jour tout différent. Il est extrêmement important de les habituer à être intransigeants en cette matière, c'est un moyen de les prémunir contre tout ce qui est sale, en actes et en paroles (voir le roman éducatif de Björnson: «*La maison Kurt*»). Il faut aussi stimuler les enfants à nettoyer la salle d'école, à faire disparaître tous les petits bouts de papier qui traînent à terre, etc. On fondera au besoin pour cela une «société de nettoyage», qu'on dotera des instruments nécessaires. Qu'on demande pourquoi les gens malpropres nous inspirent d'émblée de la méfiance. (Il va sans dire qu'il ne s'agit pas ici de la noble souillure du travail manuel). D'où cela vient-il? Quelles conséquences la malpropreté a-t-elle pour nous-mêmes? Quel avantage y a-t-il à être propre?

Il importe ainsi de traduire les exigences de l'obéissance, ce qu'on réprime et ce qu'on ordonne, dans la langue de la liberté. Le maître

doit faire en quelque sorte pour l'élève fonction de guide et de trucheman, et l'aider à interpréter correctement l'instinct profond d'indépendance qui est en lui. Il doit lui enseigner la vraie liberté, non lui imposer la contrainte à la façon d'un gendarme. Il faut qu'il oriente son aspiration vers une vie dégagée de toute entrave, qu'il lui aide à prendre conscience de sa nature, de sa fin, et l'empêche ainsi de se confiner dans une recherche confuse du moi ou dans l'assouvissement de ses appétits. Si le maître ne comprend pas cela, s'il ne sait pas tirer parti de l'instinct de liberté qui est dans l'enfant, s'il ne réussit pas à l'ennobler, cette soif d'indépendance s'alliera aux instincts inférieurs pour s'insurger contre le maître et la discipline, et tout sera perdu.

Notre problème est ainsi à égale distance d'un américanisme qui se fait de la liberté individuelle une idole et d'une discipline prussienne qui n'est pas autre chose qu'une police, puisqu'elle ne connaît rien que la contrainte extérieure. Nous voulons concilier la liberté et la contrainte en stimulant la discipline volontaire. De même que la seule politique sociale qui soit acceptable consiste en une éducation du *self-help*, de même, à notre avis, la discipline scolaire qu'il faut adopter consiste à élever les enfants à se discipliner eux-mêmes. Une contrainte qui n'agit que du dehors est incapable de faire régner un ordre véritable et d'exercer sur le caractère une action féconde. Il subsiste toujours une révolte sourde : les énergies les plus hautes et les plus fortes de l'âme n'ont pas été gagnées et captées au profit de la discipline. Cette méthode gâche le travail et ruine la santé du maître ; l'autre crée dans une classe une atmosphère capable même d'opérer des guérisons..

On peut ajouter encore qu'une discipline ainsi spiritualisée est infiniment plus souple ; elle permet de renoncer à la raideur des formes militaires : les élèves ont compris l'esprit de la règle et appris à s'y conformer. Nous tenons à insister sur ce point pour éviter un malentendu. Il ne faudrait pas croire qu'en refusant péremptoirement de faire du « tempérament individuel » notre idole, nous aboutissions à supprimer tout ce qui est naturel et spontané. C'est le contraire qui est vrai. C'est précisément là, où l'ordre règne dans toutes les choses essentielles, que l'on peut accorder le maximum de liberté pour tout ce qui n'est qu'accessoire. C'est précisément quand la personnalité spirituelle a été rendue vivante et forte par l'école de l'obéissance et du renoncement, que l'on peut laisser à l'enfant une liberté de mouvement, et lui témoigner une confiance dont une individualité qui n'aurait pas reçu cette éducation abuserait tout de suite. De même, dans la doctrine fondamentale du christianisme, l'asservissement sévère de la nature à l'esprit ne la fait pas périr ; il l'empêche au contraire de se détruire elle-même et la ramène à la santé, de sorte qu'il n'y a pas mort mais résurrection de la chair. De même l'école de l'obéissance ne doit pas tuer l'individualité, mais lui enseigner à faire de ses forces un emploi salutaire, et la préserver de la décomposition et de la dégénérescence». (13)

La synthèse du principe de la liberté et de l'autorité n'est vraiment complète que si l'on se place au point de vue

chrétien de la personnalité, qui seul nous fait comprendre la signification de l'obéissance pour la liberté et la signification de la liberté pour l'obéissance. « Le christianisme est le plus grand événement dans la pédagogie, parce que, avant tout, il a mis tout service, tout travail et toute discipline, en rapport avec la vie la plus intime de la personnalité, et mis en rapport comme moyen d'élever la liberté ce qui, jusqu'à son avènement, ne paraissait être qu'esclavage et oppression. » (14) La personne du Christ, par la grandeur de ses exemples, constitue l'autorité suprême. Elle incarne cette direction fondamentale de la volonté, qui ne peut plus être atteinte par le péché. D'autre part, la religion chrétienne, en distinguant nettement ce qu'il y a de bon et de mauvais dans l'homme, apporte les précisions nécessaires dans la pédagogie de la liberté, quant au sentiment d'honneur et au respect de la dignité humaine. Elle apprend à l'élève à distinguer la vraie liberté de la liberté apparente et à reconnaître spontanément l'autorité de l'éducateur.

Foerster se place dans la lignée des éducateurs chrétiens comme Dupanloup, par exemple. Pour ce dernier, « l'éducation est essentiellement une œuvre d'autorité et de respect : si l'une de ces deux grandes conditions vient à manquer, l'œuvre périt. Si l'autorité lui manque, l'éducateur, eût-il toutes les vertus, sera condamné à l'impuissance; si le respect manque à l'enfant, eût-il le plus excellent instituteur, tous les soins les plus intelligents de l'affection la plus dévouée seront inutiles ». (15) Un enfant dont on fait l'éducation est un être qu'il faut respecter, envers lequel l'autorité doit être forte, sincère et sans faiblesse, mais aussi douce, paternelle et sincère. « La discipline la plus stricte, dit Dupanloup, peut cacher les vices les plus affreux. Respectée comme il convient, gouvernée sans violence, dirigée avec sagesse, la liberté, l'action personnelle de l'enfant devient... l'admirable ressort, l'âme, la vie de son éducation tout entière... Portez, inclinez, exhortez au bien, mais n'y forcez pas. Dans l'éducation, comme ailleurs, la contrainte violente nuit au développement de la nature, c'est-à-dire à l'œuvre même qu'il s'agit de faire... Pour moi, je déclare... je respecterai la liberté humaine dans le moindre enfant, plus religieusement encore que dans un homme mûr, parce qu'au moins celui-ci saurait contre moi la défendre: l'enfant ne le peut pas. Dans l'éducation, il ne suffit pas qu'on obéisse, il faut qu'on aime obéir. Avec les enfants, l'indulgence est toujours plus près de la justice que la sévérité. L'étude, la vertu, l'éducation dépendent uniquement de la volonté qui ne souffre pas de contrainte. Il faut

(14) *Sch. u. Ch.*, p. 115.

(15) *Ed.* II, p. 524.

leur faire vouloir, leur faire choisir, leur faire aimer librement le bien, le vrai, le juste, l'honnête, le grand ; je dis librement, car on n'aime, dit Fénelon, qu'autant qu'il plaît d'aimer. Je ne sais rien de plus ferme que ce qui est doux, ni rien de plus faible que ce qui est violent. Si l'éducation est essentiellement l'œuvre de l'autorité et du respect, c'est essentiellement aussi l'œuvre de la liberté humaine ; mais c'est surtout l'éducation religieuse et morale qui n'est pas, qui ne peut jamais être l'œuvre de la contrainte et de la violence. » (16)

La pédagogie de Foerster est une illustration vivante de la parole de Dupanloup : « Il n'y a pas de discipline éducative sans respect pour la liberté, et il n'y a pas de liberté éducative sans respect pour l'autorité. » Voilà pourquoi elle conseille aux futurs maîtres de donner, dès le début, une bonne impression aux élèves — ce qui est de première importance. Pour commencer, qu'ils tiennent les élèves à distance, plutôt que de capter leur bienveillance, et qu'ils ne donnent pas l'impression d'un débutant. Leur plus grande force sera la discipline qu'ils exerceront sur eux-mêmes, car l'art de commander, c'est l'art de concentrer sa volonté, de l'exprimer par son attitude, son geste ou son regard ; et cette discipline, ils sauront l'acquérir grâce à la prière. « Fra Angelico, nous dit-on, priait toujours avant de saisir son pinceau et de peindre des formes célestes. A plus forte raison devons-nous prier pour former des hommes vivants. Il faut que nous nous purifions de nos souillures les plus cachées, pour faire appel aux sentiments les plus purs de l'enfant, il faut que nous nous recueillions et que nous nous unissions à la vérité divine, pour que notre parole atteigne dans ces jeunes cœurs l'élément divin... Sans doute, nos contemporains sont trop éloignés du sens profond de ce dialogue avec la vérité éternelle, pour voir plus loin que ces prières dévotes et superstitieuses dont on abuse, et pour comprendre que prier est la fonction essentielle de l'âme. Mais ils en viendront à cultiver de nouveau la prière, au sens purement humain de ce terme tout au moins. Et ils seront conduits à voir que nous ne pouvons pas faire œuvre d'éducateurs sans élever chaque jour nos pensées vers l'idéal supérieur de toute éducation — sans accepter pour nous-mêmes ses exigences les plus profondes, sans nous engager personnellement à cette obéissance joyeuse que nous réclamons de la jeunesse. Ainsi comprise, la vieille devise : *Ora et labora*, a, pour l'éducateur, un sens plus grave que pour tout autre sujet. Sans prière, il n'y a pas de vrai travail, et pas d'éducation vivante. » (17)

(16) *Ed. I*, pp. 170-205.

(17) *Sch. u. Ch.*, trad. franç. pp. 225-226.

Chapitre quatrième

LA DIDACTIQUE DE F. W. FOERSTER.

LA METHODE INDUCTIVE

A l'école et à la maison l'enfant se voit, dès son plus jeune âge traité de différentes façons par ses parents ou par ses maîtres. S'il commet une faute contre les règles et les lois reconnues justes par la société, il est grondé, réprimandé ou puni. Le plus souvent, on l'exhorte, mais cette exhortation condamne l'attitude de l'enfant, fait ressortir le mécontentement de ses supérieurs et revêt même quelquefois la forme de menace. Les enfants n'aiment pas ces sermons, et chaque éducateur peut constater l'inefficacité de pareilles exhortations, qui émoussent leur sensibilité. A quelle méthode pédagogique, conciliable avec le principe de l'autorité et celui de la liberté, faudra-t-il faire appel ?

L'exemple est sans doute un moyen efficace pour influencer la jeunesse, mais il ne faut pas surestimer sa valeur. L'enfant voit, dans son entourage, aussi bien de bons que de mauvais exemples ; en vertu de quoi se décidera-t-il toujours pour les bons ? Comme sa nature est égoïste, ne sera-t-il pas plutôt attiré par ceux qui apparemment présentent le plus d'avantages et d'intérêts ? (1) Pour Foerster, la meilleure méthode est la méthode inductive, la « *Lebenskunde* » ; elle consiste à partir de la nature même de l'enfant, à faire appel à ses sentiments, à ses aspirations, et à lui fournir une intuition de la réalité, une connaissance de soi-même et des autres.

« Pour le pédagogue, appelé par sa tâche à pénétrer dans ce que la vie de ses élèves a de plus personnel, à comprendre leurs protestations les plus intimes, afin de mettre tous ses soins à les trans-

(1) Cf. *Jgdl.* p. 675. « Nous voulions seulement faire ressortir que l'enfant, parmi les différents exemples qu'il reçoit, n'assimile pas d'emblée le plus grand et le plus noble. Il est nécessaire d'y ajouter une explication spirituelle qui donne la notion de rang que ces différents exemples occupent selon leurs rapports avec les principes fondamentaux de la vie. »

former en adhésions — il est de toute importance de chercher une alliée dans la méthode inductive. Il doit combattre ceux qu'un malentendu dresse contre la morale, non pas au nom d'un dogme, mais par une interprétation plus profonde de ce qui est vraiment puissance et accroissement de vie.

A ce point de vue je proposerai d'abord, en traitant avec les enfants de sujets moraux, de ne pas partir de la loi, mais de l'enfant. Il faut d'abord aider l'enfant à bien interpréter ses propres expériences concrètes, lui découvrir la relation de cause à effet dans le domaine des actions humaines — et aussi des omissions, — puis s'élever de là par degrés à la vérité morale. Cette vérité n'apparaîtra plus dès lors comme quelque chose d'abstrait qui, du dehors, prétend s'imposer à la vie, mais comme la solution la plus mûrie aux problèmes concrets de la vie même, — comme l'interprétation la plus sûre de la réalité, comme une façon naturelle de formuler ce que notre nature supérieure elle-même nous commande, quand elle envisage les conséquences des choses de la façon la plus réaliste.

Cette façon inductive de traiter les vérités morales ne doit pas, cela va de soi, être recommandée à la façon d'un utilitarisme superficiel. Pour fonder la morale sur l'utilité, il faut faire appel à des considérations qui dépassent tout à fait ce que des jeunes connaissent de la vie. En parlant d'en appeler à l'expérience et à l'observation, je pense à une méthode analogue à celle que Dante suit dans sa Divine Comédie. Il s'agit d'aider l'homme à prendre plus profondément conscience de ce qu'il a vraiment expérimenté sur le terrain moral ; il doit apprendre à mieux observer les effets que provoquent dans sa vie et dans celle d'autrui telles émotions, telles actions, telles habitudes déterminées. Il faut qu'il voie que la distinction du bien et du mal n'a pas été inventée par des idéalistes étrangers et hostiles à la vie ; au contraire, observer soigneusement le monde et soi-même confirme qu'une malédiction pèse sur tout ce qui veut rompre en visière avec la loi morale. Les jeunes gens doivent apprendre à se représenter concrètement, et non pas toujours en termes moralisateurs abstraits et rationnels, la façon dont la colère, l'envie, le mensonge, la sensualité, la violence, s'attaquent à la volonté de l'homme, ce que ces passions font de lui en ruinant d'abord sa santé morale pour anéantir ensuite sa vie physique elle-même. En saisissant du dedans l'essence du bien et du mal, nous découvrons aussi les effets véritables de nos actes et de nos négligences sur notre prochain. On a ainsi le moyen de se soustraire aux apparences trompeuses et de résister aux séductions des sophistes qui ne veulent voir que les effets immédiats. C'est cette connaissance de soi-même qu'ont pratiquée tous les grands guides spirituels ; c'est la méthode que Platon a utilisée et qui, dans un siècle de sceptiques, lui a fourni des fondements solides pour ses convictions morales.

La méthode inductive que nous venons de caractériser vise à reconnaître les conséquences véritables de ce qui est moral et immoral : non pas les conséquences que la société ou l'école rattachent artificiellement à tels ou tels actes, mais les conséquences qui découlent nécessairement pour nous ou pour autrui d'une manière de faire déterminée. En enseignant et en instruisant ainsi, on ne se préoc-

cupe donc pas tant de ce qui doit être que de ce qui est. On répond à des questions comme celles-ci : Qu'est-ce que c'est qu'un mensonge, si nous le jugeons non pas d'après les facilités momentanées qu'il peut nous procurer, mais d'après son essence et son action la plus profonde ? Qu'est-ce que la violence, si nous ne l'apprécions pas d'après les résultats éphémères, mais d'après les résultats qu'elle exerce sur les fondements de la vie sociale ? Ainsi conçue, l'instruction morale, Paulsen dans son *Ethique* l'a déjà montré, ne peut à vrai dire jamais prouver que l'on ne doit pas faire telle ou telle chose ; elle peut mettre sous les yeux de l'homme le contenu total d'une action, toutes les répercussions qu'elle aura sur lui-même et sur autrui, et lui poser ensuite cette question : « La veux-tu encore maintenant ? » Goethe a dit quelque part qu'il nous faut dans nos prières demander : « une claire conscience des conséquences des choses ». Pour approfondir et affermir nos convictions morales, cette claire conscience des effets profonds de nos actes est à coup sûr de suprême importance.

« Démontrer » des vérités morales est ainsi quelque chose de bien plus compliqué que de prouver, par exemple, des vérités mathématiques. Il ne s'agit pas seulement de les justifier devant la raison, il s'agit de traduire une doctrine dans la langue des puissances les plus diverses de l'âme, de telle façon que celle-ci voit dans la morale un accroissement et un accomplissement de ses efforts et non pas seulement une répression de ceux-ci dans l'intérêt de la société. A quoi me servira la démonstration sociologique la plus brillante de la thèse que la morale est indispensable au maintien de la société, si mes aspirations vers une vie pleine ne sont pas satisfaites par là ? Des chaînes restent des chaînes, même quand leur nécessité est démontrée scientifiquement. Si la morale doit être autre chose qu'un asservissement à la loi, il faut qu'elle se justifie aux yeux de l'homme qui aspire intensément à une vie personnelle. Si on lui demande de consentir à une répression, il faut en échange lui donner le moyen d'une expansion. On peut lutter avec succès contre la tendance à « vivre sa vie » inférieure en donnant à l'homme le moyen de vivre sa vie supérieure, mais non pas par des ordres et par des défenses exclusivement. L'enfant est un être en croissance ; instinctivement il s'assimile cela seulement qui peut se légitimer au regard de son instinct de croissance et qui peut s'exprimer dans la langue de l'activité, du développement, de l'affermissement et de l'autonomie. Seule une morale fondée sur la religion peut donner à ce besoin une réponse vraiment profonde ; mais au point de vue de la nature aussi, on peut relever toute une série de faits psychologiques qui illustrent la valeur de l'ordre moral pour la personnalité ; bien plus, sans cette méthode inductive, on ne peut pas saisir clairement les relations de la religion et de l'expérience personnelle » (2).

Grâce à la « *Lebenskunde* », l'éducateur prendra l'enfant directement dans sa vie ; il lui aidera à arriver aux vérités

(2) *Sch. u. Ch.*, trad. franç., pp. 238-243. Cf. *Jgdl.* « On ne doit pas prendre comme point de départ le commandement, mais l'enfant ; on doit étudier les forces physiques et les intérêts réels qui se trouvent dans la conduite morale souhaitée. » (p. 14.)

morales par son expérience personnelle et à comprendre son entourage (orientation sociale). La méthode inductive ne veut pas seulement être une explication de conditions humaines, que l'enfant devra connaître exactement s'il veut remplir son idéal humain. La concevoir ainsi est une profonde erreur, dans laquelle sont d'ailleurs tombés beaucoup de pédagogues modernes, dont Foerster reconnaît hautement la valeur, par exemple Dewey, de Chicago, Dorpfeld dans sa «*Gesellschaftskunde*», et J. F. Gould (représentant de la «*Moral Instruction League*») dans ses «*Ecoles du Dimanche*» et dans ses «*Children's Book of Moral Lessons*» : chez eux, il s'agit bien plutôt de sociologie ou d'histoire que d'enseignement moral proprement dit (3). Foerster exige que l'éducateur développe consciencieusement les dispositions morales de l'enfant, en aidant celui-ci à bien interpréter ses expériences personnelles. L'élève doit prendre conscience de ce qu'il expérimente sur le terrain moral, et apprendre à mieux observer les effets que provoquent dans sa vie et dans celle des autres telles actions, telles habitudes et tels sentiments. Ainsi il sera renseigné sur les conséquences véritables de ce qui est moral et immoral pour lui ou pour autrui, et sur les moyens d'atteindre pleinement ce qu'il réclame, c'est-à-dire l'autonomie et la liberté. Par cette méthode inductive, Foerster veut rendre l'enseignement beaucoup plus captivant et plus convaincant, et éviter tout intellectualisme, car la morale devra pénétrer toutes les matières du programme, et la réalité de la vie, être mise d'une façon continue en rapport avec les intérêts moraux de l'homme. Dans «*l'Ecole et le Caractère*», on trouve de nombreux exemples de cette «*Lebenskunde*» ; nous en citons les principaux :

« Voici un exemple de la manière dont on peut parler à des écoliers de 10 à 12 ans de la culture de la volonté ; nous utilisons les considérations générales que nous venons de faire valoir.

J'ai vu l'autre jour un garçon qui tous les jours, matin et soir, depuis deux ans, s'exerce à la barre fixe. Il est maintenant en état de faire vingt-cinq flexions de suite, et ses biceps sont durs comme le fer. Aussi son bulletin de Pâques portait-il : « Gymnastique : excellent. » Malheureusement sur le même bulletin on pouvait lire aussi : « Edmond est incapable de renoncer à rire et à babiller pendant les leçons. » Et quand on parle de lui à sa mère, elle nous répond, l'air en souci : « Edmond est incapable de maîtriser sa colère. Il a des accès de rage pendant qu'il joue avec ses camarades. Je crois que nous serons obligés de le mettre en pension. » Et les amis d'Edmond ajoutent : « C'est un bon garçon, mais il ne faut pas lui confier un secret : il est incapable de garder quelque chose pour lui. » Ainsi sur toute la ligne : incapable. Mais je me rappelle ses biceps et je me demande :

(3) *JgdL.*, p. 164. « Il s'agit, chez Dewey, presque davantage de sociologie que de morale au sens strict du mot. »

Pourquoi est-il capable de faire vingt-cinq flexions de suite ? Eh bien, tout bonnement parce qu'on lui a fait constater quelle force on peut accumuler par des exercices suivis. S'il n'avait pas su cela, il aurait certainement dit aussi après son premier essai à la barre fixe : « J'en suis incapable, je ne peux pas. » Et il se serait laissé choir comme une poire mûre tombe de l'arbre. J'essaierai donc de rendre Edmond attentif au fait que la force de volonté, dans la vie, est encore mille fois plus nécessaire et plus avantageuse que la force des muscles. Les grandes tâches de la vie, en effet, ne consistent pas à rester suspendu aussi longtemps que possible à des branches d'arbres et à des linteaux de portes pour y faire vingt-cinq flexions de suite, mais à se rendre maître de ses mauvais instincts, de ses désirs et de ses habitudes. Pour cela, il faut, c'est vrai, une volonté de fer, mais celle-ci s'acquiert tout comme des muscles de fer, en s'exerçant continuellement et en se donnant à soi-même des tâches renouvelées.

Voyons, par exemple, le babil. La rage de bavarder est un admirable engin de gymnastique pour y exercer sa force de volonté. Essayez donc une fois, quand cela vous démange de faire une remarque à votre voisin, essayez donc de serrer les lèvres comme on fait pour retenir un cri, et de vous taire. Quand on vous confiera un jour un secret à garder pour vous, vous serez bien plus capable de dominer votre langue; exactement comme après une semaine d'exercice à la barre, vous pouvez déjà prolonger vos flexions bien plus que pendant la première. Ou bien, quand, à la maison, une impertinence, une contradiction, une plaisanterie douteuse vous brûlent les lèvres, profitez de l'occasion pour la ravalier; ne la laissez pas sortir. C'est souvent très difficile, mais c'est, précisément pour cela, un merveilleux exercice de maîtrise de soi...

Il y a d'autres occasions encore pour exercer sa force de volonté. La lutte contre le rire, par exemple. Sans doute c'est une belle chose que de rire de bon cœur; mais il y a des cas aussi où, en riant, on peut blesser très douloureusement. Il y en a d'autres, et beaucoup, où le rire est parfaitement déplacé, et où, en effet, on aimerait beaucoup mieux ne pas rire; mais voilà, on ne peut pas se retenir quand la dérangeaison vous prend, parce que l'on ne s'est pas exercé à la maîtrise de soi-même. Pensez, par exemple, qu'un étranger est invité à votre table et que vous êtes continuellement à étouffer des rires pour chacune de ses fautes de prononciation. Il vous tiendra pour des malappris: même chez les Peaux-Rouges, l'hospitalité ne consiste pas seulement en un bon repas, mais aussi en égards respectueux. Vous entendez bien aussi être courtois, mais qui n'a pas fait par avance sa propre éducation est incapable d'être ce qu'il voudrait être; c'est son châtiment. Quels exercices y a-t-il pour s'empêcher de pouffer et de rire ? Il y en a un que vous connaissez dès longtemps. On se met à deux et l'on se regarde dans le blanc des yeux pour voir qui restera le plus longtemps sans rire. Puis l'on complique la tâche en se faisant des grimaces l'un à l'autre. Mais on peut imaginer d'autres circonstances: l'un raconte une histoire comique, les autres doivent l'écouter avec des mines figées sans laisser échapper même un son. Croyez-moi, ceux qui y parviendront réussiront plus facilement ensuite à retenir une plaisanterie ou une méchanceté. Ils seront mieux capables de se maîtriser, même dans des circonstances en vue desquelles ils ne se sont pas exercés.

Le manger et le boire fournissent aussi d'admirables occasions d'exercer sa volonté. Pendant une excursion, un beau jour d'été, quand vous arrivez tout altéré au bord d'une source et que déjà votre gobelet touche vos lèvres, dites-vous donc de temps en temps : « Eh bien ! pas cette fois », et laissez votre gorge desséchée attendre un quart d'heure de plus. Essayez de faire cela au moins une fois, et vous verrez : cet acte d'empire sur soi-même rafraîchit et restaure plus que des seaux d'eau. Quand vous aurez réussi, il vous viendra l'envie de jouer de temps à autre un tour de ce genre à votre corps pour lui montrer qui est le maître. Par exemple quand, durant toute une après-midi, il s'est réjoui d'un plat doux et que son désir s'exaspère en voyant s'approcher le grand pouding arrosé de sirop de groseilles, vous lui faussez compagnie : vous refusez poliment et vous donnez votre part à votre petit frère qui, à côté de vous, attend les yeux béants. Il y a un autre moyen à table pour exercer encore sa force de volonté, c'est d'avaler tranquillement et gaiement, comme si c'était du pouding, quelque chose qui vous répugne, une soupe au lait brûlée, par exemple. On m'a raconté que, dans un pensionnat, les garçons avaient fait un concours à celui qui avalerait un hanneton vivant, ou qui mordrait dans une chenille. Il y a là une exagération, et qui peut avoir des suites très fâcheuses — mais l'idée de ces garçons était juste, c'est qu'un homme doit pouvoir s'assigner des tâches difficiles. Ces tâches, il n'est pas nécessaire d'aller les chercher bien loin et à grand-peine. Il suffit d'être attentif aux mille occasions que nous avons chaque jour de nous forcer à quelque chose de pénible, de nous refuser quelque chose d'agréable ou de résister héroïquement à quelque chose d'excitant. (4)

« Une éducation morale concrète doit amener aussi les jeunes gens à se rendre clairement compte des états d'âme qui font obstacle à la réalisation du bien — on en appellera toujours à leurs expériences propres — : la crainte, l'envie, la vanité, la rébellion, la colère, etc. Pour les petits, c'est surtout de la crainte qu'il y aura lieu de parler. « De quoi a-t-on peur à votre âge ? » (l'orage, le dentiste, la nuit, les punitions). On cherchera alors comment la peur se justifie dans chaque cas ; on invitera les enfants à proposer eux-mêmes des moyens de faire passer leurs craintes. C'est un sujet important pour de plus âgés aussi. En effet, ce ne sont guère que les objets de la crainte qui changent avec les années, et bien des adultes restent toute leur vie dans l'attitude timorée primitive. Mais un caractère repose en grande partie sur le courage : de là l'importance de la lutte contre la peur. On peut obtenir de beaux résultats par un appel à l'héroïsme et par un entretien tranquille sur les origines de la peur.

On pourra, à peu près comme tout à l'heure, relever les points suivants :

- 1) Les causes de la peur ;
- 2) Où la peur peut conduire un homme ;
- 3) Comment elle agit sur nous ;
- 4) Que peut-on faire contre la peur ?

On pourrait de la même manière envisager les autres dispositions d'esprit mentionnées plus haut. « Ce que l'on fait, et ce que l'on

(4) *Sch. u. Ch.*, trad. franç. pp. 244-249.

néglige de faire, par vanité.» Un riche sujet de composition pour de plus grands.

Avec des élèves plus âgés, on peut d'ailleurs rattacher directement au problème de « l'éducation du caractère » des entretiens sur des sujets moraux. On n'envisagera plus alors des obligations particulières, mais l'ensemble d'un caractère harmonieux et mûri.

Voici quelques exemples de sujets à traiter: la formation de la volonté.

Il est très important de diriger le sentiment d'honneur des jeunes et leurs aspirations d'indépendance vers le devoir de s'affirmer soi-même en opposition aux sollicitations du dehors. Qu'on parte des excuses que nous sommes toujours si prompts à alléguer : il y a dans la vie des excuses pour tout ; plus un homme est faible et dépendant, plus il cherche d'excuses ; un caractère ferme considère comme contraire à son honneur de devenir le simple jouet des hasards et des influences extérieures. Nervosité, pauvreté, richesse, circonstances de famille, mauvais milieu, toutes ces choses constituent des excuses — mais une volonté forte va droit son chemin en dépit de la nervosité, en dépit des tentations de la pauvreté et de la richesse, en dépit des mauvais exemples. Il sait être gai malgré des maux de dents, ponctuel malgré les incidents qui surviennent, loyal en affaires malgré son entourage. On citera le mot de Shakespeare, dans le Roi Lear, sur ces gens qui rejettent la faute sur « le soleil et la lune », comme si nous étions « escrocs et traîtres par le pouvoir des constellations, menteurs par l'influence des planètes, et coquins par nécessité ».

Il est particulièrement difficile de parler de l'amour du prochain. Il faut, ici surtout, se tenir en garde contre les généralités et contre le ton sentimental. Bornons-nous autant que possible aux égards, aux services, aux attentions qui peuvent trouver dans la vie scolaire une application immédiate ; qu'on s'en tienne même à des habitudes extérieures et aux apparences secondaires (par exemple, dans des excursions scolaires, les égards relatifs à des voisins de chambre à l'hôtel). Ces détails peuvent être utilisés comme des symboles de réalités plus profondes. On peut, si je puis dire, semer dans un terrain ainsi préparé la graine de la charité, et être assuré qu'elle lèvera et portera du fruit. Il y a beaucoup de formes extérieures qui sont comme de la charité cristallisée, elles recouvrent une vraie finesse de sentiment et d'attitude à l'égard du prochain. Ainsi : baisser la voix dans une pièce où d'autres personnes s'entretiennent ; ne pas heurter, dans sa façon de manger, les goûts esthétiques d'autrui ; garder dans ses plaisanteries les limites nécessaires, etc. Qu'on lise à des garçons quelques Caractères de Théophraste, et l'on verra comment ces portraits influencent leur observation personnelle, avec quelle facilité on les amènera ensuite à apprécier l'idéal de l'homme vraiment social, par opposition aux gens sans-gêne, prétendus « irrésistibles ».

Pour cette éducation de la charité, une étude morale des jugements portés et colportés sur autrui est essentielle. Il est étonnant de voir que nous négligeons encore si couramment de combattre l'habitude quotidienne des jugements sans amour portés sur autrui. A quoi sert la doctrine la plus belle, si nous ne savons pas lutter dès leur apparition contre des sentiments grossiers à l'égard du prochain ?

Relevons nettement le fait que la « culture » ne s'affirme pas seulement dans la conduite extérieure, mais déjà dans une discipline de la pensée et de la parole. Par quoi se montre cette discipline ? D'abord par une circonspection, une réserve, qui ne se prononce pas d'après les on-dit, et qui s'interdit même de juger d'après ses premières impressions partiales. Ensuite, par le soin que l'on prend d'éviter des jugements généraux et accablants : des mots de ce genre se répètent et répandent autour de quelqu'un une atmosphère de méfiance créatrice d'amertume et d'endurcissement — alors qu'un seul jugement qui relève ce qu'un homme a de meilleur peut opérer en lui des miracles. Enfin nous devrions nous connaître assez pour savoir combien souvent nos actes et nos paroles sont, avec ce qu'il y a de bon en nous, en une opposition qui interdit de porter une conclusion sur notre être tout entier.

A toutes ces indications, il faudrait ajouter une introduction à « l'éducation de soi-même », dans l'esprit du mot de Gibbon. « Tout homme reçoit deux éducations : celle qu'il reçoit des autres et celle, plus importante, qu'il se donne lui-même. » De cette éducation de soi-même — considérée du seul point de vue naturel — les facteurs les plus importants sont : 1) l'examen de soi-même ; 2) la connaissance des dangers spéciaux de son milieu ; 3) l'art de tirer parti des petites occasions ; 4) la connaissance de la force de l'exercice et de l'habitude ; 5) l'application de la méthode indirecte, par où j'entends l'art de s'attaquer aux tâches faciles plutôt qu'aux difficiles, de façon à éviter la dépression qui résulterait de défaites répétées. » (5)

La méthode inductive, qui se réduit en dernier lieu à une technique de l'éducation morale, ne néglige nullement la portée éducative du commandement d'un « tu dois ». « Nous entendons seulement, dit Foerster, marquer que pour la génération actuelle l'autorité d'une formule de ce genre sera plus grande à la fin d'un entretien moral qu'au commencement. L'autorité de l'impératif moral n'est pas affaiblie, elle est au contraire renforcée, quand on fait appel aussi à l'expérience personnelle. Celle-ci pourra témoigner que la vérité morale ménage ce qu'il y a de meilleur en nous, et combien elle est supérieure à notre petit moi, trop myope pour apercevoir les conséquences profondes des actions humaines. » (6) Il faudra d'ailleurs que, hors de l'école, l'élève, ou l'ancien élève, poursuive par lui-même sa propre éducation ; pour l'y aider, Foerster a écrit ses deux livres « *Lebensführung* » et « *Lebenskunde* », qui exposent au jeune homme comment il doit exercer sa volonté, agir dans sa vie professionnelle et répondre aux questions brûlantes que lui posera la vie.

(5) *Sch. u. Ch.*, trad. franç., pp. 253-258.

(6) *Sch. u. Ch.*, trad. franç. p. 253.

LES MATIÈRES D'ENSEIGNEMENT

L'introduction de la méthode inductive à l'école exige naturellement, outre une collaboration étroite de la famille et de l'école, un renouvellement dans la formation des instituteurs et une refonte des programmes. Pour la formation des maîtres, Foerster invite les gouvernements à réaliser les réformes suivantes :

« 1) Donner dans la formation professionnelle des instituteurs une place beaucoup plus grande à ce qui concerne la pédagogie morale, et refondre entièrement le programme trop abstrait des Ecoles Normales où la mémoire joue encore un rôle trop considérable.

2) Améliorer notablement la situation matérielle du corps enseignant, afin que le surmenage, les soucis, les travaux accessoires, ne privent pas les instituteurs des loisirs, de la fraîcheur spirituelle et du recueillement, sans lesquels on peut être maître d'école, mais non un éducateur d'âmes.

3) Débarrasser les programmes de bien de détails superflus dans nombre de branches, en les réservant pour les écoles spéciales ou professionnelles. Remplacer la pédagogie du détail par une pédagogie vivante qui mette toutes les connaissances en rapport avec la vie vraie, pour développer et affermir le caractère et donner à l'esprit une inspiration qui l'empêchera de s'atrophier dans un métier quel qu'il soit. C'est cet enseignement primordial du travail qui est aujourd'hui rendu impossible par tout ce que l'on demande à l'école d'enseigner ; il est impossible de rien faire à fond ; l'école, au lieu d'être un foyer de culture, n'est qu'un engrenage où maîtres et élèves visent avant tout à emmagasiner des connaissances par des procédés perfectionnés, et où toutes les aspirations à une vie plus haute sont peu à peu reléguées à l'arrière-plan. » (1)

Dans les quelques chapitres de la *Jugendlehre* et de « *L'Ecole et le Caractère* », relatifs aux diverses branches de l'enseignement, Foerster veut donner à ces dernières une profonde inspiration morale pour assainir l'atmosphère de la vie scolaire.

(1) *Sch. u. Ch.*, trad. franç. pp. 281-282.

Comme Herbart, Foerster place l'enseignement religieux à la base de toute éducation, à cause de son importance capitale pour la formation du caractère. (2) Il met toujours en relief l'incomparable valeur des forces morales du christianisme, mais s'élève contre l'enseignement religieux contemporain qui « n'insiste pas assez sur les questions morales concrètes ». (3) Il faut que le maître, sincèrement religieux, montre à l'élève les figures sacrées de la Bible, en les adaptant au monde des représentations de l'enfant, et qu'il lui transmette les trésors de sagesse et de sérénité morale comme le patrimoine de l'humanité. Alors l'enfant vivra la religion : car il verra qu'elle est devenue réalité dans l'homme qui est son guide, et cette impression, il la gardera toute sa vie. Foerster cite à ce sujet la phrase de l'écrivain suisse J. Gotthelf : « A quoi servent les dix commandements, si l'on ne connaît pas l'âme avec toutes ses forces et ses faiblesses, et la vie avec sa malice et sa méchanceté ? » Et Foerster ajoute : « La simple doctrine de la Loi ne suffit pas, même si elle est entourée des sanctions les plus solennelles ; il nous faut une véritable interprétation de la vie de l'homme et une connaissance de l'âme humaine qui nous montre le rapport de la loi avec la vie concrète aux aspects si variés et avec l'expérience journalière. » (4) Il faut donc une pédagogie religieuse réaliste qui comprenne la réalité de la vie et qui lui donne une valeur religieuse. (5) L'enseignement religieux doit faire appel à l'expérience personnelle et non pas s'égarer dans des abstractions incompréhensibles à la jeunesse.

Les récits de l'Écriture sainte ne sont pas seulement des fables orientales ; ils ont une grande valeur didactique, soit par leur style qui est très simple, soit par leur étude approfondie de l'âme humaine sous tous ses aspects. La Bible nous fait connaître Dieu ; elle est également le « livre sacré de la connaissance de soi-même » : l'enfant peut y retrouver ses propres expériences et connaître « l'éternel humain ». (6) Avec des enfants de 14 à 15 ans, Foerster est arrivé personnellement à expliquer et faire comprendre de nombreux textes de Lettres de St. Paul. La doctrine du Sermon sur la montagne et le dogme de la Rédemption lui donnèrent moyen de faire des méditations sur la lutte contre le mal, et sur la signification chrétienne de la souffrance (7). Il faut que l'enfant devienne le champ d'une expérience intérieure sans la-

(2) Cf. Préface de *Jgdl.* et p. 100, *Sch. u. Ch.*, p. 386 ss.

(3) *Jgdl.* p. 100.

(4) Cf. *Jgdl.* p. 100.

(5) Cf. *Jgdl.* p. 106.

(6) *Jgdl.* p. 109.

(7) Cf. *R. u. Ch.*, p. 345. « Dans l'une des pages de ses *Confessions* », St. Augustin dit, à propos d'une parole de St. Paul qui lui

quelle il ne saurait comprendre la valeur réelle et incomparable de la religion. (8) La pédagogie religieuse moderne est trop imbue d'intellectualisme, en opposition avec celle des premiers siècles. « La vérité chrétienne, si simple et immédiate par essence, s'est surchargée de toute une architecture intellectuelle, destinée à la défendre contre les assauts de l'intellectualisme du dehors. » (9) « La superfétation de la méthode en pédagogie, la méthodomanie raillée par Sailer, est en voie de gagner jusqu'à l'enseignement religieux; la méthode remplace l'éducateur vivant, mais on oublie que l'effet éducatif réside tout entier dans la trempe morale de l'éducateur et qu'il n'est pas d'éducation hors de là. » (10)

Une « vie profonde de l'âme », qui nous renseigne sur notre état naturel et nous donne l'envie d'en sortir, est le seul recours efficace contre la décadence religieuse. Que l'Eglise conforme donc son apologie dans un sens éducatif et humain au besoin spirituel du temps, comme le firent les apologistes des premiers siècles; ceux-ci « parlaient la langue de l'âme, racontaient leur propre lutte contre eux-mêmes, et parlaient d'une connaissance profonde du paganisme, de sa misère et de sa grandeur désolée; ceux d'aujourd'hui n'expriment le plus souvent que leur propre justice et leur assurance personnelle, non sans une certaine peur d'avoir à connaître les expériences d'autres qu'eux-mêmes. » (11) L'éducation religieuse devrait donner « plus d'importance à l'infrastructure de la vie religieuse, à la connaissance de soi, à l'exercice de la volonté et de la conscience, sans mettre d'abord en avant les grands mystères de la religion. Cette progression du simple au sublime est, au reste, une condition fondamentale de

a fait une profonde impression parce qu'elle exprime ses expériences personnelles: « J'ai poussé un cri lorsque j'ai lu cela. » Le jeune homme moderne, avec son esprit faussé, ne cherche plus dans les Lettres de St. Paul ce qui peut avoir trait à ses expériences personnelles, d'abord parce qu'il s'occupe beaucoup trop superficiellement de l'énigme de sa vie intérieure, ensuite parce que le monde de St. Paul lui a été présenté du seul point de vue théologique. Si l'on traitait pendant quelques heures les problèmes de la théologie de St. Paul simplement du point de vue psychologique, en laissant de côté les questions dogmatiques,... alors plus d'un jeune homme pousserait lui aussi un cri et sentirait dans toute sa force la contribution du christianisme à la formation de l'homme véritable. Certes, pour atteindre ce but, le professeur de religion devrait lui-même établir d'une toute autre manière les bases psychologiques et réalistes de sa théologie, c'est-à-dire qu'il devrait faire sentir, beaucoup plus nettement qu'il n'a été fait jusqu'à présent, l'action du christianisme sur la réalité concrète de la vie intérieure de l'homme. » Cf. également A. N. E. p. 47.

(8) Cf. *JgdI.*, p. 134, et *R. u. Ch.*, p. 330.

(9) *A. u. Fr.*, trad. franç. p. 191.

(10) *A. u. Fr.*, trad. franç. p. 186.

(11) *A. u. Fr.*, trad. franç. pp. 202-203.

toute éducation féconde. Dans cet ordre des vérités simples, on trouverait maintes choses utiles dans des auteurs tels que Platon, Epictète, Marc-Aurèle, Sénèque. Et ce serait l'occasion pour l'éducateur de marquer aussi l'insuffisance et les contradictions de la morale naturelle, en se référant aux premières expériences morales que ses élèves ont pu faire dans leurs premières luttes de leur volonté contre leurs penchants et leurs habitudes. La voie serait ainsi frayée pour une compréhension plus intime de la vérité chrétienne : les œuvres classiques de la mystique chrétienne pourraient alors être lues et commentées avec le plus grand profit. » (12)

Dans son ouvrage *«Religion und Charakterbildung»*, Foerster a résumé en quelques points les devoirs de l'éducation religieuse actuelle : avant tout, préparer psychologiquement l'enfant, faire naître en lui un goût profond d'observation, un amour de l'expérience réelle ; éviter une culture purement livresque, qui s'oppose à toute véritable compréhension des vérités chrétiennes, car la jeunesse apprend quantité d'idées sans pouvoir réfléchir et méditer sur la vie ; enfin mettre en œuvre toutes les facultés de l'âme. A la maison, au foyer familial, il y a mille occasions pour mettre l'enfant en contact direct avec la vie. On oublie trop souvent d'enseigner cette doctrine de la grâce, essentielle pour le christianisme ; sans elle, la morale religieuse se réduit à un simple catalogue des devoirs et des sanctions et ne peut transformer du tout au tout l'homme égoïste que nous portons en nous. Un contact étroit avec la Bible et l'Evangile donnera à l'enseignement religieux ce caractère concret qui lui manque si souvent, et apportera un remède efficace au divorce entre la religion et la vie, qui règne à notre époque.

Cependant, dans l'école publique actuelle, l'enseignement religieux obligatoire se révèle pratiquement impossible par suite de la différence des convictions religieuses des parents. Kiefl reproche à Foerster de vouloir sacrifier l'enseignement religieux dans les écoles et de partager les mêmes vues que les chefs du Mouvement Ethique, comme Stanton Coit, A. Döring. Les chrétiens, dit-il, n'ont aucun intérêt à transformer leurs écoles en « cathédrales de la Démocratie ». Cette thèse de Kiefl méconnaît, à notre avis, la pensée de Foerster. Celui-ci n'est pas un tenant de la morale laïque, et dans *Christentum und Pädagogik*, il dit lui-même : « Je ne suis pas un adversaire de l'école chrétienne ; me fondant sur mes expériences pédagogiques et mes convictions personnelles, je suis au contraire son défenseur. L'éternel refrain de mon livre *«L'Ecole et Caractère»* est que la base religieuse

(12) A. u. Fr., trad. franç. pp. 194-195.

des écoles n'est pas seulement une concession faite à l'Eglise, mais un besoin réel des écoles pour qu'elles puissent remplir leurs devoirs pédagogiques, moraux et disciplinaires... Malgré ma conviction personnelle qu'un cours de morale ne peut pas remplacer la force pédagogique de la religion, je suis obligé de dire que, dans une école publique entretenue matériellement par des groupes sociaux partageant des opinions différentes, on doit forcément se contenter d'enseigner un simple fond commun d'idées morales.» (13) Convaincu qu'il n'y a pas de véritable éducation du caractère sans fondements religieux, c'est-à-dire sans école confessionnelle, (14) Foerster exige l'enseignement religieux dans les écoles privées, à condition qu'on ait tout d'abord préparé psychologiquement l'enfant et réveillé en lui le sens des grandes vérités indispensables à la vie de l'âme humaine. Il est convaincu que le jour viendra où les instituteurs laïques sentiront que, sans inspiration religieuse, l'école et son organisation n'est qu'un vague mécanisme sans force vitale. L'Eglise et l'Etat sont en principe inséparables, car toute coopération sociale, toute vie civique impliquent la culture de la conscience. « De même que le souci qu'ils avaient tous deux de leurs enfants a rapproché déjà bien des époux désunis, ainsi l'étude vraiment concrète des problèmes de l'éducation morale rapprochera un jour, pour une collaboration entreprise dans des conditions nouvelles, les puissances aujourd'hui étrangères l'une à l'autre, l'école laïque et l'Eglise. » (15)

La laïcisation de l'éducation, due au courant anti-religieux et anticlérical de notre époque, a pourtant eu le grand mérite de déclencher tout un mouvement en faveur de l'enseignement moral. Mais tandis que, dans tous les autres domaines, on va du simple au complexe, du fait à la loi, en morale, au contraire, on commence à bâtir par le toit, en négligeant de montrer les attaches des principes et des lois abstraites avec la réalité vivante. Pour enseigner la morale, il ne suffit pas de connaître les règles morales, ni même de les illustrer par des exemples, mais, en partant de la connaissance de l'enfant, de sa psychologie et de ses besoins, il faut éveiller son esprit d'observation, lui apprendre l'art de se connaître et de se conduire soi-même. L'exposé et le commentaire du principe moral ne doivent pas constituer le point de dé-

(13) p. 34.

(14) *R. u. Ch.* p. 407. Cf. « Sans doute, dans l'école publique, un enseignement religieux obligatoire n'est pas viable, un enseignement moral neutre est certainement la seule solution possible... » (*Jgdl.* Préface, p. VIII.)

(15) *Sch. u. Ch.*, trad. franç. pp. 285-286.

part, comme dans nos manuels de morale, mais l'achèvement et la conclusion. Gagnons donc l'élève en lui parlant une langue qu'il connaît, comprenons sa mentalité enfantine pour le solliciter à devenir lui-même l'ingénieur de son caractère, à le façonner et à le dominer, comme le technicien emploie à son gré les forces de la nature extérieure. Ne lui présentons pas la règle morale en l'accompagnant de reproches, ou de menaces, ou de discours *ex cathedra* ; personne ne contestera que la première condition pour pénétrer l'élève des vérités qu'on lui enseigne est de gagner son cœur et de lui témoigner que nous avons confiance en lui. Evitons la prédication, ce sera le moyen le plus efficace et le plus sûr pour tenir l'enseignement moral tout proche de la réalité et de l'expérience personnelle de l'élève. Dans « *L'Ecole et le Caractère* », Foerster a donné des schémas d'entretiens sur l'honnêteté, la véracité, l'amour du prochain, dont il nous a semblé bon d'emprunter quelques extraits :

« Le maître de morale devrait, en préparant son enseignement, ne pas perdre de vue les questions suivantes :

Quel est le contenu concret, la portée d'une interdiction morale (par exemple tu ne déroberas pas) ?

Quelles sont les situations et les circonstances extérieures, les dispositions, penchants et habitudes qui conduisent surtout à enfreindre ce commandement ?

Quel effet une infraction a-t-elle sur l'âme du coupable ? sur la vie commune ?

Comment s'entraîne-t-on à être ferme en face de ces tentations ? A quels conflits avec d'autres devoirs l'observation fidèle de ce commandement peut-elle nous amener (par exemple : conflit de la véracité avec la compassion et les égards dus à autrui) ?

On terminera toujours en mettant en pleine lumière un idéal positif. Qu'est-ce que la pureté parfaite, le véritable esprit chevaleresque, la charité accomplie (Epître aux Corinthiens), etc. ? De grandes perspectives positives constituent pour l'imagination des jeunes, pour ce qu'il y a en eux d'héroïque, un appel très fort. Qu'on lise par exemple, dans le *Léonard et Gertrude* de Pestalozzi, le portrait de la ménagère achevée : « Ainsi du matin jusqu'au soir le soleil poursuit son cours. Ton oeil ne remarque pas sa marche, ton oreille ne perçoit pas le bruit de ses pas. Mais au moment de son coucher, tu sais qu'il se lèvera de nouveau et qu'il continuera d'agir pour renouveler la terre jusqu'à ce que ses fruits soient mûrs. » Il faudrait de la même façon dessiner le modèle du véritable ami au caractère parfaitement loyal, de l'homme chevaleresque — et ainsi de suite, non pas en des prédications pédantes, mais en faisant ressortir chacun de ses traits moraux et en montrant la portée dans les situations concrètes les plus diverses. Qu'est-ce que l'indépendance ? Qu'est-ce que le courage ? Quand cherchons-nous à nous représenter, et à représenter à autrui ces qualités dans les multiples applications qu'elles trouvent en

face des hommes et de la vie? Voilà des questions qui stimulent les élèves et le maître à observer.

Appliquons ce schéma à une question morale concrète.

1. — Qu'est-ce qui rentre dans la rubrique vol? Il s'agit de faire voir distinctement par des exemples ce que c'est que « respecter la propriété d'autrui ». On ne se bornera donc pas à débattre des questions élémentaires d'honnêteté, on traitera également de la propriété intellectuelle, du soin qu'il nous faut prendre de ce qu'on nous prête, des égards à avoir, dans un hôtel par exemple, pour ce qui appartient à autrui, du respect de la propriété publique ; enfin il y aura lieu d'examiner les formes grossières ou subtiles que prend le vol dans les bénéfices exagérés, en se servant toujours si possible d'exemples à la portée des écoliers : les échanges de timbres entre camarades par exemple.

2. — Comment est-on conduit à la malhonnêteté ? a) par quelles dispositions du caractère ? b) par quelles petites habitudes ? c) quelles sont les tentations de voler qui se présentent pour les jeunes ? (La pauvreté et la richesse, et les dangers qu'elles font courir à l'honnêteté).

3. — Quels effets la malhonnêteté a-t-elle sur le caractère ? Quels sont les maux intérieurs qu'elle engendre ? Comment ces conséquences intimes apparaissent-elles au dehors ?

4. — Quels sont les effets de la malhonnêteté sur la vie sociale ? Pourquoi, chez tous les peuples, les voleurs sont-ils punis si sévèrement ? Quels sont les traits de caractère qui manquent à un homme malhonnête ?

5. — Par quelles petites habitudes s'entraîne-t-on à l'honnêteté ?

6. — Qu'est-ce qu'un homme en qui on peut avoir une confiance absolue ? Quels avantages trouvera-t-on à cette opinion qu'il aura inspirée ? (L'importance économique et technique de tels hommes). » (16)

Ainsi compris, « l'enseignement moral devra prendre, au courant de ce siècle, une place prépondérante dans l'organisation générale de l'enseignement. » (17) Pour son introduction pratique dans les écoles, Foerster donne les conseils suivants dans sa *«Jugendlehre»* : 1) L'enseignement moral systématique ne doit pas commencer avant la 11^e année (5^e année de scolarité). 2) A ce moment, on parlera des principales questions morales, prises dans la vie de l'enfant (maîtrise de soi, habitude, vie familiale, etc.). 3) On considérera deux parties dans cet enseignement : la deuxième (7^e et 8^e année de scolarité) traitera les mêmes sujets que la première (5^e et 6^e année de scolarité), mais d'une façon plus approfondie et plus ex-

(16) *Sch. u. Ch.*, trad. franç. pp. 249-252.

(17) *Jgdl.* p. 666.

plicité. 4) On laissera toute liberté à l'éducateur quant au plan de cet enseignement et aux sujets à traiter. (18)

A côté de l'enseignement de la religion et de la morale proprement dit, il faut, pour développer la personnalité profonde de l'enfant, donner une inspiration morale à toutes les branches du programme.

Ainsi, « en faisant une version d'une langue étrangère, (19) on attirera l'attention des élèves sur l'immense importance qu'il y a à faire abstraction de soi et à se transporter en esprit dans ce que l'auteur lui-même a dit. Il n'est pas permis de se contenter d'un à peu près ; il faut, à force d'exactitude, arriver à donner vraiment la parole à l'auteur étranger. On ne peut pas se dispenser de l'écouter à fond. A s'en prendre

(18) Foerster propose à l'éducateur : 1) de partir de l'organisation d'une journée de l'élève pour montrer le rapport qui peut se présenter entre les qualités et les défauts. *Organisation de la journée* : Lever matinal, toilette, heures de classe, bataille (jeux avec les camarades), protection des petits, travail à la maison. *Défauts* : Paresse, crainte de l'eau, rire, bavardage, rancune, représailles, tyrannie, dissipation. *Qualités* : Exactitude, propreté, endurance, maîtrise de soi-même, courage, sentiment de l'honneur, explications loyales, esprit chevaleresque, travail sérieux et consciencieux. — 2) De former la volonté de l'enfant, en insistant sur les points suivants : la maîtrise de soi-même ; l'obéissance volontaire ; la patience, la résignation dans la douleur, la peine, les coups du sort ; le savoir-vivre ; le monde des petites choses (habitudes, travaux mécaniques) ; la morale professionnelle (pour les classes supérieures) ; les conflits et les tentations dans la vie scolaire (fumer, boire, question sexuelle).

(19) « Aux yeux de Foerster, l'Antiquité présente une incomparable richesse pédagogique. Elle est sans aucun doute, dit-il, « une base irremplaçable pour toute formation morale élevée. On fait aujourd'hui beaucoup d'expériences sur d'autres bases. Les résultats nous ramèneront de nouveau peu à peu vers l'Antiquité... De même que les fables sont nécessaires aux enfants pour les orienter vers la réalité de la vie, qui est encore trop confuse et trop complexe pour eux — les fables leur présentent pour ainsi dire, triées et épurées, les qualités typiques des caractères humains — de même l'Antiquité sert à exposer clairement les éléments les plus simples et les plus importants de la destinée humaine à cette jeunesse obligée de se frayer un chemin parmi tant de science confuse, et de se maintenir, morale et spirituelle, dans des circonstances parfois très compliquées... Mais l'Antiquité — et avant tout la tradition latine — a encore d'autres qualités pédagogiques. La langue latine, comme aucune autre au monde, est l'expression de la pensée juste et ordonnée, sans doute parce qu'elle était la langue d'un peuple qui a produit, non des idées, mais des institutions — des institutions si fortement enracinées dans la réalité de la vie et de la nature humaine qu'elles semblent indestructibles, comme les vieilles pierres du Capitole romain. La grande force éducative de la langue latine réside dans la richesse étymologique et dans l'incomparable logique de chacune de ses expressions : chaque phrase émane de la claire et simple réalité ; rien n'est flottant, la chose principale est toujours à sa place, toutes les circonstances sont nettement ordonnées... » (A. N. E. pp. 117-120.)

trop légèrement à la forme extérieure — quand ce ne serait qu'à mettre le présent là où le texte porte le parfait — on risque de n'être pas assez attentif... et de négliger ces fines nuances de l'expression, souvent si décisives pour le sens d'une phrase. C'est par là aussi que doit commencer l'apprentissage de la lecture : lire bien est encore une école de désintéressement. Allons plus loin, mettons en lumière la valeur symbolique et éducative de cette fidélité au texte. Montrons que la conscience du traducteur figure le ferme propos d'être juste envers autrui. Cette volonté de justice se montrera dans le souci constant que nous aurons de chercher toujours à comprendre le mobile des autres et, dans les discussions ou les polémiques, à toujours présenter les vues de l'adversaire sous leur forme la plus avantageuse. Enfin, notre conviction personnelle profitera aussi de cet effort pour rendre de façon vraiment objective la pensée d'autrui ; elle en deviendra plus profonde et plus précise, en raison même de cette opposition dont nous aurons découvert l'origine. Mais les traductions ne nous donnent pas seulement l'occasion de nous exercer au désintéressement par le travail qu'elles nous obligent à faire pour pénétrer dans le style et les idées d'autrui ; elles nous poussent encore à tenir ferme nos opinions personnelles malgré la puissance de suggestion des pensées et des locutions étrangères. L'exactitude du mot à mot ne suffit pas ; il s'agit de laisser l'idée intacte en la transportant dans une langue dont l'esprit est tout autre. Une fois que l'élève a saisi la traduction littérale, il s'agit de lui apprendre à s'émanciper des tournures de phrases et des constructions d'autrui. Qu'on profite déjà d'un chapitre de « César » pour faire voir au collégien quelle contrainte la langue qu'il traduit exerce sur son style ; il en oublie les expressions et les images de sa propre langue. Qu'on lui montre qu'il y a ici un petit, un gros problème ; comment unir à un caractère personnel l'intelligence sympathique des habitudes d'autrui. On pourra en profiter aussi pour faire une digression sur les rapports de notre culture nationale et des civilisations étrangères : dire combien il est important pour notre maturité, et même pour notre santé spirituelle, de comprendre à fond et de juger objectivement l'étranger, mais quelle erreur il y a à importer servilement chez nous les usages et les inspirations d'autres pays. Une individualité forte ne repousse pas les influences du dehors, elle sait les traduire dans sa langue et se les assimiler. » (20)

Pour l'enseignement du calcul, Foerster veut rendre « de très bonne heure les enfants attentifs aux relations profondes qui rattachent l'art de faire fidèlement des additions et

(20) *Sch. u. Ch.*, trad. franç. pp. 261-263.

des soustractions à la conduite d'une vie droite et au bonheur d'ici-bas. On peut dire des lois qui régissent l'addition des plus petites quantités qu'elles profitent mille fois à ceux qui les connaissent et les observent, et qu'elles se vengent « jusqu'à la troisième et quatrième génération » sur ceux qui les négligent. Calculer, c'est voir la réalité telle qu'elle est; c'est apprendre à distinguer le possible et l'impossible — au lieu de se tromper soi-même et de fermer les yeux à tout ce qui ne convient pas à notre légèreté. Sans doute, « bien calculer » peut être l'expression d'une avarice inquiète et égoïste — mais ce peut être aussi la manifestation des plus hautes qualités de la conscience. On peut même le dire, l'avare et le cupide ne sont de bons calculateurs qu'en apparence; leur inquiétude à courte vue les empêche de « faire entrer en ligne de compte » bien des facteurs sans lesquels on ne peut pas parler d'une appréciation vraiment complète de la réalité. Ainsi nous pouvons dire à nos élèves : Calculer, c'est être fidèle à la réalité; le calcul est la véracité appliquée, une lutte contre la duperie de soi-même; calculer, c'est la procédure terrestre de l'homme; le calcul nous préserve de toutes les tentations du malin qui nous assaillent, quand une vie de rêverie a faussé notre relation avec la réalité et que nous cherchons à réparer le mal artificiellement. » (21)

Les sciences exactes ont encore une autre valeur pédagogique. « Elles peuvent servir à cultiver la véracité. Dans le travail mathématique, un grand fond de conscience intellectuelle, d'observations et de conclusions disciplinées est amassé. Ces forces morales peuvent être utilisées pour la culture morale. On rendrait ainsi service à la science elle-même; il est très nécessaire qu'on rappelle à ses ouvriers les fondements moraux de toutes les grandes découvertes scientifiques. Les calculs astronomiques et la géodésie ont à cet égard une grande importance pédagogique, car ici, plus que partout ailleurs, se sont développées les précautions relatives à l'observation et la conscience pour se préserver des erreurs. La mesure astronomique est d'ailleurs la plus ancienne des disciplines scientifiques. Il faut faire comprendre aux jeunes gens la portée profonde des grands résultats obtenus. Il faudrait multiplier pour les élèves des classes supérieures les occasions de faire des mesures astronomiques simples. Les erreurs commises dans ces mesures et dans les calculs, et les graphiques auxquels elles donnent lieu, conduisent à une critique de l'expérience, à une étude des fautes d'observation et de calcul, enfin à un entretien sur les erreurs de pensée. » (22)

(21) *Sch. u. Ch.*, trad. franç. pp. 265-266. Cf. également *Jgdl.*, p. 63.

(22) *Sch. u. Ch.*, trad. franç. pp. 266-268.

Foerster insiste surtout sur l'importance de la culture historique et de l'enseignement de l'histoire.

« La culture historique véritable implique ainsi avant toutes choses le sens des opérations d'un gouvernement moral du monde qui abat de son trône l'orgueil et qui fait expier les violences d'une façon à la fois terrible et libératrice. Ce jugement ne s'accomplit, en général, qu'après plusieurs générations; il semble n'atteindre que des innocents — et cela paraît dépourvu d'intelligence. La signification de ces faits est claire cependant : il n'y a pas pour une volonté mauvaise de pire punition que de pouvoir faire sans rencontrer d'obstacle tout le mal qui est en elle. « Le crime lui-même est déjà un châtement, » a dit Strindberg. Aucune grâce ne peut être accordée à des après-venants, innocents et pourtant solidaires, qui vaille les conséquences des fautes de leurs aïeux. Elles leur donneront une connaissance rédemptrice à laquelle ils ne seraient pas parvenus autrement et sans laquelle ils seraient eux-mêmes coupables.

Honneur aux éducateurs qui sont capables d'accomplir leur tâche au jour du jugement, qui gardent le courage moral et la liberté d'esprit nécessaires pour éclairer les lois sublimes du devoir humain dans l'histoire par d'autres exemples que ceux qu'on tire du camp de ses adversaires. Parlons ouvertement à nos jeunes gens de l'orgueil de la Prusse et de la nouvelle Allemagne et de la condamnation qui l'a frappé — cela fonde leur sentiment de la vérité historique.

Jamais mieux qu'en face des événements de l'histoire universelle, un homme de cœur, pour qui les impulsions de sa conscience sont chose sacrée — trop sacrée pour qu'il puisse se laisser tromper sur la réalité historique d'une distinction du bien et du mal par les sophismes d'une soi-disant « *Realpolitik* » — l'homme de cœur n'a jamais de meilleure occasion de prouver l'incorruptibilité de son jugement moral. On a le droit de mettre en doute la volonté et la clairvoyance d'un homme qui se fait accroire à lui-même, ou qui se laisse persuader par d'autres, que la faute demeure ici-bas impunie dès qu'elle est commune à un grand nombre d'hommes et qu'elle aboutit à un prétendu « résultat historique ». Toutes les fautes s'expient dès ici-bas. Les plus terribles châtements atteignent peut-être précisément les responsabilités historiques et la légèreté politique. Les fins élevées dont elles se targuent sanctionnent tous les désirs et les instincts inférieurs en décourageant les impulsions et les besoins supérieurs. C'est ruiner le fondement de l'organisation sociale. Celle-ci repose en effet tout entière sur la prédominance des forces spirituelles : discipline, honnêteté, confiance, sentiment du droit, générosité. Gladstone avait foncièrement raison quand il déclarait : « Il est impossible que ce qui est moralement faux soit juste politiquement. » C'est cette « impossibilité » psychologique et sociale que le maître d'histoire doit approfondir. C'est de ce point de vue qu'il doit apprendre à lire l'histoire et enseigner à ses élèves à la déchiffrer. Toujours de nouveau il leur montrera combien sont vides et trompeurs tous les succès remportés au détriment des forces morales ; la chute sociale, la déchéance d'un Etat qui pactise avec des forces de destruction pour accomplir un travail constructeur, est fatale. Porter un jugement moral sur les grandes actions historiques sera un stimulant puissant pour le caractère des jeunes. On imprimera

ainsi dans leur âme l'échelle des valeurs de vie; on les détournera du matérialisme du succès. Rien au contraire ne paralyse et n'arrête autant les impulsions de la conscience que la parole d'un maître qui passe légèrement sur les brutalités historiques et d'éclatantes forfaitures...

Il faut faire une place aussi dans ces considérations au rang qu'occupe dans l'enseignement moral de la jeunesse l'idée nationale. Qu'on s'inspire de ce que nous venons de dire pour se demander : « Qu'est-ce que notre peuple a appris des autres et qu'est-ce qu'il leur a enseigné ? Quelle peut être sa mission spéciale dans le concert des peuples, et quelle est la mission des autres ? En quoi consistent les dangers particuliers de notre caractère national ? » De telles questions détournent aussi bien du nationalisme étroit que d'un internationalisme superficiel : elles éveillent le sens de l'individualité et celui de la coopération et de la solidarité. Il vaut la peine, par exemple, de faire voir que l'élément formaliste des Latins et l'individualisme germanique sont faits pour se compléter et que leur éducation réciproque a déjà porté des fruits dans l'histoire. La force du peuple anglais ne consisterait-elle pas peut-être dans un mélange bienfaisant du principe de la forme et de celui de la liberté ? Qu'il se demande aussi ce que la race slave et la race germanique peuvent se donner l'une à l'autre. C'est dans cet esprit de compensation à des étroitesse qu'il faudrait traiter les problèmes de races. Ces considérations sont la véritable application de l'idéal social à la vie des peuples. Leur portée s'étend à bien d'autres questions de la vie humaine. Je crois très important qu'un maître de morale particulièrement, tout en insistant sur la valeur du patriotisme, n'oublie jamais de mettre ses élèves en garde contre les psychoses collectives. Qu'il montre que le bonheur de notre peuple n'est en sûreté que quand le patriotisme est placé sous l'égide de la conscience et de la justice. « De l'humanité à la bestialité par l'intermédiaire de la nationalité », que cet avertissement de Grillparzer nous accueille à l'entrée d'un enseignement civique. Il faut que les principes soient assez fortement enracinés dans la conscience de l'individu pour être toujours pris en considération — et dans les cas mêmes où l'absence de scrupule semble « profitable » à la patrie — sinon la loi morale ne tardera pas à être bafouée dans l'intérieur aussi de notre pays, pour succomber bientôt sur toute la ligne. La conscience est la plus haute des forces qui maintiennent un Etat. Seule est fondée sur la « réalité » la politique qui, bien loin de sacrifier les forces et les pensées morales d'un peuple à je ne sais quels résultats passagers, les stimule et les affermit. Et seule l'éducation mérite d'être appelée nationale, qui, luttant d'emblée contre l'adoration du succès, s'applique de toutes ses forces à fonder sur un rocher de bronze un jugement moral incorruptible. Seule cette éducation procure à un peuple ce qui est pour lui le souverain bien : un caractère en accord avec lui-même. » (23)

Foerster, comme Pestalozzi, attribue une grande valeur pédagogique à l'étude de la géographie locale : grâce à elle, on peut faire voir à l'élève les avantages et les inconvénients, les obstacles et les stimulants qu'un milieu donné présente au développement spirituel de l'homme, et comment on peut triompher des difficultés de l'environnement. « Par exemple, les

(23) *Sch. u. Ch.*, trad. franç. pp. 269-274. Cf. *Jgdl.* p. 67.

avantages de la grande ville pour le caractère : la variété des efforts volontaires qu'elle exige, nécessité de s'adapter à des hommes et à des conditions très divers, éducation de la présence d'esprit et de la ponctualité ; puis ses dangers : dispersion de toutes les forces psychiques ; défaut de calme intérieur, extériorisation de tout l'être y compris des bonnes qualités, triomphe des vanités ; on apprend à connaître beaucoup d'hommes, mais non l'homme même ; le temps manque pour sympathiser profondément ; on n'arrive pas à prendre pleinement conscience de ses expériences et de ses observations et à en tirer des conclusions ; la vie entière porte la marque de la superficialité, etc. On peut traiter de la même façon la petite ville et la campagne. Non pas pour jeter la suspicion dans les esprits à l'égard du milieu dans lequel ils vivent, mais pour les aider à dégager ce qu'il contient de meilleur, à se rendre compte des dangers qu'on y court et à viser à remédier aux insuffisances de chacun. Tout cela se rattache à l'action de la personnalité sur la vie. » (24)

Les exercices grammaticaux, la lecture, l'orthographe, la gymnastique et le chant, en un mot les techniques fondamentales doivent également prendre un sens symbolique et moral : alors elles auront leur véritable portée pédagogique qui ne sera pas seulement instructive, mais surtout éducative.

« Dans les leçons de lecture, on tiendra à enseigner aux élèves à bien mettre l'accent. Cela aussi peut servir de parabole, au moins dans les classes supérieures. On cherchera surtout à bien mettre le ton à ce qui est essentiel, et cela fournira l'occasion de parler de l'important et de l'accessoire, en restant toujours, cela va sans dire, dans les limites de l'expérience des enfants. En se cherchant un ami, regardera-t-on à la couleur des cheveux et à la beauté du vêtement ? L'argent est-il ce qui compte le plus dans le monde ? Il faut prendre garde, en racontant quelque chose, d'exposer avec trop de détails ce qui n'est qu'accessoire. Et cela est vrai aussi quand on écrit une lettre. Qu'est-ce qui intéressera celui auquel j'écris ? Voilà ce qui doit nous guider dans le choix de ce que nous voulons dire. — Un entretien de ce genre sur l'essentiel et l'accessoire, et sur la façon de les accentuer différemment dans la vie, peut enfermer une philosophie tout entière. Cela aussi est une préparation à l'étude des systèmes.

Un pédagogue autrichien très expérimenté a émis des idées précieuses sur le parti que l'on peut tirer pour l'éducation des leçons d'écriture et d'élocution, et, en général, de tout l'enseignement primaire. Il les a groupées sous ce titre : « L'école primaire, une école de la volonté ». L'éducateur conscient de sa tâche ne peut pas, dit-il, ne pas se rendre compte que le contrôle qu'il exerce sur l'esprit de son élève dépend bien plus de la manière dont il s'adresse à sa volonté que des artifices les plus adroits de méthodes qui ne font appel qu'à

(24) *Sch u. Ch.*, trad. franç. pp. 274-275.

l'intelligence. Férés de la culture intellectuelle, bien des maîtres n'ont pas su découvrir mille petits moyens de faire appel à la volonté, qui se rencontrent dans les leçons et la vie de l'école. Zeller illustre l'importance pédagogique de ces petits actes volontaires par des exemples empruntés au domaine de la prononciation. Il attache pour l'éducation une grande importance à ce que l'on s'exprime d'une façon tout à fait correcte et avec une élocution irréprochable. Réagir contre la paresse d'articuler est un excellent moyen d'habituer l'enfant à commander à ses muscles.

On peut faire des remarques analogues sur ce qui concerne l'orthographe. A propos du livre de Lay, Zeller montre d'une manière très instructive combien les pédagogues intellectualistes négligent parfois le point de vue de l'éducation morale. Lay a découvert par des recherches expérimentales que la copie est six fois supérieure à la dictée au point de vue de l'orthographe. Il demande en conséquence qu'en fait d'exercice d'orthographe, on ne fasse plus faire que des copies. Zeller répond, qu'au point de vue de la culture de la volonté, la dictée a sa valeur propre, précisément parce que les occasions de faire des fautes sont plus nombreuses et que l'élève doit être bien plus attentif à se contrôler lui-même. Copier n'exige qu'un minimum d'attention et de mémoire: écrire sous dictée oblige au contraire à un effort: il faut choisir parmi les images qui se présentent les réminiscences verbales, les analogies; les habitudes locales de prononciation troublent la perception exacte du son; bref, l'image auditive rencontre bien plus d'obstacles que l'image visuelle avant d'aboutir à une graphie correcte. Mais c'est précisément pour cela que la dictée est un excellent exercice d'attention volontaire...

On est bien loin enfin d'avoir tiré des leçons de gymnastique le parti qu'on aurait dû, pour l'éducation morale. Il faudrait donner aux élèves une notion plus claire de la valeur spirituelle de mouvements précis, et gagner ainsi à la gymnastique l'intérêt de leur personnalité profonde. Qu'on leur raconte, par exemple, les cures psychiques opérées sur des imbéciles à l'aide d'exercices corporels compliqués exécutés avec précision, la force que donne à l'innervation cet effort pour placer les mouvements du corps sous la direction de l'esprit. Ce sera le moyen d'affermir la maîtrise de la volonté sur l'être physique et d'exercer les membres à l'obéissance qu'il faut obtenir d'eux. On relèvera aussi l'importance morale d'une bonne tenue. Ces vues sont importantes parce qu'elles amènent à subordonner l'éducation physique à des fins spirituelles: «Glorifiez le Seigneur dans votre corps»...

Encore un mot, pour terminer, sur l'enseignement du chant. Il peut, directement et symboliquement, servir à l'éducation morale de bien des manières. Aux Etats-Unis, Damrosch était réputé pour sa façon captivante, électrisante même, de donner un enseignement moral et social à la fois dans les répétitions du soir où il groupait des milliers d'ouvriers (People's Choirs). Il exhortait les uns à modérer leur voix par endroits pour faire valoir celle des autres, et d'une façon générale faisait comprendre à chacun le devoir d'accorder toujours son action à l'effet de l'ensemble. Le chant choral est une activité éminemment sociale qui suppose une grande finesse de sentiments sociaux et une capacité d'action coordonnée: l'enseignement du chant peut servir pour sa part à l'éducation civique. La collabo-

ration de deux voix, ayant chacune sa tâche différente et bien définie dans l'ensemble musical, l'adaptation réciproque, l'appui que les mal assurés trouvent auprès de ceux qui sont sûrs d'eux-mêmes — voilà bien les symboles de l'amitié, bien des occasions de parler de cette relation sociale pour redescendre de ces sommets aux finesses musicales qu'il s'agit d'éclairer : « Tout ce qui passe n'est qu'une image. » (25)

F.-W. FØERSTER, J.-H. HERBART ET O. WILLMANN

Il n'est pas sans intérêt de tracer un court parallèle entre F. W. Foerster et les deux pédagogues allemands d'avant-guerre (1), J. H. Herbart et O. Willmann.

Foerster rappelle Herbart en ce qu'il voit dans la formation du caractère le but suprême de toute éducation ; mais il n'a guère subi son influence (2), car le but et les méthodes de ses recherches sont surtout un produit de l'influence familiale : en préconisant l'éducation morale du caractère, il rejoint les efforts de son père et de la « Société Allemande pour la Culture Morale ». Selon Böhm (3), Foerster a méconnu Herbart, lorsqu'il écrit dans la Préface de « *L'Ecole et le Caractère* » que, jusqu'à présent, le caractère n'a pas encore été l'objet d'une étude spéciale et approfondie. En réalité, le jugement de Foerster n'est nullement injuste envers Herbart, dont les études sur le caractère sont très peu poussées. C'est par Schopenhauer et les sciences biologiques que les recherches sur le caractère ont été précisées et engagées dans de nouvelles voies.

Pour Herbart, la philosophie est affaire de raison et de réflexion, non point de sentiment. Elle s'édifie sur la large base de l'expérience. L'instruction devra élargir le cercle des idées et construire dans l'âme un ordre intellectuel qui réponde à la réalité et favorise en même temps l'idéal moral. Elle sera la base de l'éducation. « La formation du caractère dépendra elle-même de la formation de l'esprit. Il n'y aura point séparation, scission entre l'éducation intellectuelle et l'éducation morale, car l'intelligence sera le principe de la volonté, et les actes se conformeront aux idées » (4). On voit

(25) *Sch. u. Ch.*, trad. franç. pp. 276-281.

(1) Cf. « *L'Educateur* », organe de la société pédagogique de la Suisse Romande, 28 février 1903. M. Rein, dans son *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, consacre près de 200 pages à la bibliographie des oeuvres de Herbart (plus de 2.234 livres ou brochures publiés sur lui, en Allemagne et en Suisse).

(2) Dans une lettre à l'auteur (27. 3. 36), Foerster écrivait : « Je ne suis nullement influencé par Herbart et Willmann. En bien des points, la pensée de Herbart rejoint la mienne d'une façon étonnante. »

(3) Cf. Böhm : *Foersterns moralpädagogische Ansichten*.

(4) Compayré : « Herbart » p. 33.

la différence entre l'idéal éducatif de Herbart et celui de Foerster. Celui-ci fonde la nécessité de l'enseignement sur le fait que l'élève doit être élevé par et pour la vie. Notre époque souffre d'une surestimation du savoir et du travail intellectuel. Une culture purement intellectuelle ne suffit pas, la formation de la conscience ne se faisant que par un enseignement qui s'adresse à l'homme tout entier, surtout à sa volonté. Comme Herbart est fils de l'époque rationaliste, Foerster est fils de l'époque volontariste. Il ne fait pas appel à l'intelligence, mais aux aspirations les plus profondes de l'âme enfantine : on doit exercer la volonté et l'aider à triompher des instincts par des exercices pratiques de maîtrise de soi, de renoncement et d'ascétisme ; l'activité et le travail sont mis au premier plan des moyens éducatifs. Les méthodes pédagogiques de Foerster ressemblent en bien des points à celles de Pestalozzi et de Froebel, et même à certaines aspirations de l'Education Nouvelle, qui préconisent l'enseignement par la joie et l'auto-activité de l'élève ; en effet, en préférant l'activité au simple savoir et à la réceptivité pure, elles s'apparentent nettement à celles de l'«*Arbeitsschule*» et de l'«*École Active*».

Il y a cependant bien des points où la pensée de Foerster rejoint celle de Herbart. Pour l'un et l'autre, la pratique pédagogique est un art délicat qui exige de la part de celui qui l'exerce de nombreuses qualités de cœur et d'esprit. L'enseignement et la discipline ne doivent poursuivre qu'un seul but : la moralité. « La valeur d'un homme, a dit Herbart, se mesure non à son savoir, mais à son vouloir. » « C'est dire que la culture morale, qui forme la volonté, est plus importante encore que la culture intellectuelle, source du savoir. L'instruction ne vaut que si elle tend à des fins morales. L'idée de la moralité doit dominer tout enseignement. La vertu est le but suprême de l'éducation... La culture morale, aussi bien que la culture intellectuelle, a son point de départ dans l'expérience de l'enfant. » Pourtant Herbart ne veut pas de l'« homme de la nature », à la façon de Rousseau. Il fait observer justement que le mot de « nature » est vague et équivoque, puisque les stoïciens et les épicuriens ont pu l'invoquer, les uns et les autres, dans leurs doctrines morales pourtant opposées. Mais il veut encore moins de l'« homme de l'école », qui n'aurait pas pris contact avec les réalités morales, qui n'aurait pas trempé son âme dans les relations de la vie sociale. « Le monde et la nature font beaucoup plus pour l'élève que l'éducation proprement dite » (5).

(5) Compayré : Op. cit. pp. 79-80.

Selon Herbart, la religion est le « point commun où viennent aboutir la morale et la métaphysique ». Née d'un besoin naturel de l'homme, elle rend celui-ci moins faible et moins isolé au milieu de la nature. C'est pourquoi l'éducation morale devra être complétée par l'éducation religieuse. Herbart et Foerster s'accordent à déclarer que l'enseignement religieux doit s'appuyer sur un enseignement moral laïque, par lequel Herbart veut prévenir le danger d'une sainteté feinte, et Foerster, donner à la morale des fondements naturels. Cependant Foerster va plus loin que Herbart. Pour lui, l'enseignement religieux est le moyen éducatif le plus important, à condition de s'imprégner de situations concrètes de la vie et de l'observation morale et sociale des actions humaines. Si l'homme a réellement senti la dualité de la nature et de l'esprit, il comprendra que l'éducation religieuse « ne veut pas sa servitude, mais sa liberté » (6).

Sans s'inspirer de Herbart, Foerster le continue et le précise. Par sa psychologie trop métaphysique, Herbart fut conduit à des erreurs ; mais ses faiblesses trouvent leur explication dans l'époque à laquelle il vécut et où la psychologie n'était qu'à ses débuts. Foerster a élaboré sa pédagogie dans un siècle de recherches psychologiques et sociales intenses ; son grand mérite est d'avoir mis les conquêtes de l'esprit et des sciences modernes au service d'une formation approfondie du caractère.

Par suite de ses affinités avec les théories pédagogiques de Herbart et les tendances catholicisantes, l'oeuvre de Foerster présente bien des points communs avec celle de Otto Willmann (7), le grand pédagogue catholique allemand et le disciple de Herbart.

O. Willmann prend la sagesse éducative chrétienne comme pierre angulaire de sa pédagogie. Ce recours à la tradition ne signifie pas une rupture avec les théories modernes, mais simplement la nécessité de recourir aux pédagogues classiques, si riches en vérités pédagogiques. « A la philosophie moderne on a reproché à juste titre, dit-il, que chaque

(6) *JgdL*, p. 147. Plusieurs écrivains ont étudié la pédagogie religieuse de Herbart : F. Thrändorf, Hein, « *Methodik und Didaktik des evangelischen Religionsunterrichtes* ». De même les fondateurs de la « *Münchener Katechetische Methode* » : Weber et Stieglitz. Les principes de Foerster sont suivis par Schwob dans « *Ausgeführte Katechesen für den Religionsunterricht der Fortbildungsschule und die Christenlehre* ». Grunwald a fait une synthèse de Foerster et de Herbart dans son ouvrage : « *Die Münchener Katechetische Methode, J. F. Herbart und F. W. Foerster* ».

(7) Son oeuvre capitale : « *Didaktik als Bildungslehre* » jouit en Allemagne d'un grand succès.

intelligence individuelle la démolit et la reconstruit. La pédagogie ne peut s'engager dans une telle voie; au contraire, elle doit s'appliquer à réunir un capital d'idées qui s'accroît sans cesse; elle doit s'inspirer et se réjouir de toute idée saine, d'où qu'elle vienne » (8). Disciple d'Aristote, de Platon, de St-Augustin, des Scolastiques et des classiques allemands, Willmann témoigne d'une mentalité synthétique analogue à celle de Foerster, et qui est à l'antipode de l'individualisme. « Notre tâche, dit-il, consiste en ceci : réunir les vérités que nos prédécesseurs se sont, pour ainsi dire, partagées et les rectifier par leurs propres présuppositions » (9).

Pour Willmann comme pour Foerster, la sagesse chrétienne ne se présente pas sous la forme d'un enseignement systématique, mais sous forme de proverbes, de préceptes et d'exemples vivants. La pédagogie moderne, trop étrangère à la vie, doit s'inspirer de cette sagesse pour retrouver son unité et son universalité. Ses différents domaines, soumis à l'étude et aux recherches, se tiennent trop souvent côte à côte ou même opposés l'un à l'autre. On les travaille tous, mais on perd de vue l'ensemble et, par là, l'étude scientifique du problème pédagogique. Dans sa « *Didaktik* », Willmann se propose donc de reprendre la tâche des didacticiens du 17^e siècle. Ceux-ci cherchaient un domaine d'études qui devait examiner et organiser l'enseignement privé et public, comme présentation de l'individu et de la communauté, une science où la théorie de l'instruction et celle de l'éducation étaient indissolublement unies (10). L'école ne réclame pas le spécialiste, mais la largeur de vues de celui qui envisage la vie dans sa totalité. Elle exige moins le travail méthodique et l'étude de toutes les matières et branches de l'enseignement que l'étude de leur valeur formatrice et morale. Nos programmes ne sont pas dénués de caractère scientifique, mais ils souffrent d'une accumulation inorganique de matières et d'une méconnaissance profonde des fins générales de l'école. « Pour l'élève, la manière qui retient ses livres est souvent le seul lien qui unit les diverses branches. Là se révèle l'atomisme qui a imprégné le travail scolaire; il croit produire quelque chose de vivant par le simple assemblage et la simple accumulation, par la simple juxtaposition mécanique d'éléments. » (11) C'est pourquoi comme Foerster, Willmann vise non pas « la

(8) *Didaktik* II, 41. 2. Concernant Herbart, Willmann écrit : « Il existe des raisons pour aller au-delà du système Herbartien, mais il est indispensable de passer par son école. » (*Päd. Schrift.* I. Einl. p. XXXIII.)

(9) *Einführung in d. Metaphysik*, p. 6.

(10) Cf. *Didaktik* : Préface.

(11) *Didaktik* II, § 56.

construction d'un nouveau système didactique, mais le renouvellement des principes qui constituent la quintessence idéale de notre système scolaire pour lui donner un appui et lui conférer de la valeur ». (12)

Mais, peut-être davantage que Foerster, Willmann a insisté sur le côté social de la didactique. L'éducation est de nos jours uniquement considérée comme une fonction de la vie individuelle et personnelle ; on oublie qu'elle remplit une fonction vitale dans la vie sociale, et qu'elle est une œuvre à laquelle concourent deux personnes : l'éducateur et l'élève. Sa tâche et sa fin sont incomplètes, si elle ne fait pas appel à certains idéals et valeurs dont la société est le dépositaire. Les diverses branches d'enseignement, même fondées sur des données psychologiques, n'existent pas seulement pour l'individu. Apprendre les langues, les sciences, les vérités morales ou religieuses, ce n'est pas uniquement les assimiler et en disposer librement ; par leur étude, l'élève collabore activement à leur conservation et les transmet à la postérité. Toute l'organisation scolaire apparaît sous un autre angle lorsqu'on la considère d'un point de vue social ; les maîtres et les professeurs deviennent les pères spirituels de la jeunesse, les conservateurs et les dispensateurs des biens sociaux que la communauté transmet à chacun. Les étudiants ne sont pas seulement les enfants d'une famille, des jeunes gens qui se préparent une situation ; ils sont les membres de la société et doivent devenir des guides pour les générations futures. Ainsi les écoles acquièrent une signification profondément sociale. Elles « apparaissent comme un réseau de canaux qui desservent le trafic, ou mieux, comme un enchevêtrement d'artères qui vont porter aux diverses parties du corps social les sucs vitaux spirituels et en renouveler sans cesse les tissus ». (13)

Willmann retrouve Foerster, lorsqu'il affirme que « la voie vers la pédagogie sociale doit être construite à travers la pédagogie individuelle, et l'extension du regard vers le travail éducateur et formateur social ne peut faire détourner les yeux des rapports éthiques, individuels et psychologiques. » (14) Sans être complétée par la pédagogie individuelle, l'éducation sociale se transforme vite en une éducation étatique. Sans doute, l'organisation scolaire ne peut se passer de la réglementation par l'Etat et les pouvoirs publics. Mais le concept de société est bien plus vaste que celui de l'Etat. L'éducation et la formation ne peuvent donc lui appartenir

(12) *Didaktik* : Préface.

(13) *Didaktik*, II, p. 306.

(14) *Didaktik*, p. 27.

entièrement. « Les écoles ne sont pas des institutions de l'Etat et le travail éducatif n'a pas commencé par lui; l'Etat a trouvé existants les écoles et le travail éducatif, il les a continués. L'Etat n'est pas éducateur du peuple, mais, s'il entend bien sa mission, il est seulement le régisseur du capital éducatif qui appartient au peuple. » (15) Willmann et Foerster tombent également d'accord sur la nécessité d'attribuer à la Religion la place d'honneur qu'elle occupait jadis dans le monde chrétien, si l'on veut restituer à la société ces biens spirituels indispensables à son progrès, rendre le peuple conscient de sa tâche et apprécier à leur juste valeur les progrès de la science et de l'art.

L'œuvre de Willmann, de même que celle de Foerster, est un système puissant, qui embrasse d'un seul coup d'oeil l'oeuvre de l'éducation sous son aspect social et individuel, Foerster lui a d'ailleurs rendu un respectueux hommage lorsqu'il dit : « Je suis convaincu que le moment viendra où les travaux de Willmann seront approfondis encore davantage, non seulement par des pédagogues catholiques, mais par nombre de pédagogues modernes qui se jetteront sur ces ouvrages et y découvriront ce qu'ils ont cherché depuis si longtemps. C'est par l'unité de sa doctrine et par la profondeur de ses principes que la « *Didaktik* » de Willmann est vraiment formatrice du caractère pour quiconque l'étudie. Comme elle est superbe, l'attitude de Willmann, vis-à-vis de la pédagogie sociale-radical ! Comme il approfondit le mouvement moderne, comme il conçoit de façon réaliste les véritables fondements de la culture sociale, et quelle critique écrasante du verbalisme ! Autre chose est de vivre dans et avec son époque, dit Willmann, autre chose est de vivre de son époque, c'est-à-dire d'en être en quelque sorte le pensionnaire et de trouver savoureux tout ce qu'elle cuisine et trame... Eduquer, c'est unir le temps et l'éternité, le périssable et l'impérissable. Dans ce sens, Willmann est le grand pédagogue et didacticien « *sub specie aeternitatis* », « sous le signe de l'éternité ». (16)

(15) *Didaktik* II, p. 349.

(16) Cf. *Willmann als Pädagog.* (Katholische Schulblätter, avril 1914, p. 259). Dans une lettre à l'auteur (23. 7. 30), Foerster écrivait : « A mon avis, la didactique de Willmann, basée sur la *Philosophia perennis*, possède une très grande valeur. C'est chez lui que tout pédagogue catholique devrait aller à l'école avant de lire mes ouvrages. » Cf. : la préface à l'ouvrage de De Hovre : « *Le Catholicisme, ses pédagogues, sa pédagogie* »; Foerster y écrit : « Willmann a su pénétrer de la lumière chrétienne même des domaines qui semblent être plutôt « neutres » et sans rapport manifeste avec la religion ; elle a spiritualisé, baptisé et consolidé par la *philosophia perennis* la technique de l'enseignement qui, aujourd'hui plus que jamais, est le champ d'expérience de théories dangereuses et unilatérales ».

LES PROBLEMES SPECIAUX D'EDUCATION

L'EDUCATION SEXUELLE

F. W. Foerster a consacré une grande partie de ses ouvrages à la solution de quelques problèmes spéciaux de la pédagogie, comme l'éducation sexuelle, sociale et civique. Ces problèmes sont essentiellement des problèmes de force morale, intéressant la vie de l'âme tout entière. Il faut donc les analyser et les résoudre sans perdre de vue l'idéal de la personnalité.

Les études de Foerster relatives à l'éducation sexuelle sont « une nouvelle démonstration d'anciennes vérités », comme l'indique le sous-titre de son ouvrage fondamental sur cette question : « *Morale sexuelle et Pédagogie sexuelle* ». (1)

Le grand reproche que Foerster adresse aux méthodes d'éducation sexuelle actuelles, c'est leur principe et leur morale naturalistes, contre lesquels il faut mettre en garde les éducateurs. « Derrière toutes les considérations naturalistes du système favorable à l'initiation sexuelle, se cache une morale sexuelle naturaliste, laquelle s'est développée sans cesse au cours de ces dernières années et a porté peu à peu tous ses effets. » (2) Foerster critique sévèrement toutes les théories qui prêchent le droit à la vie sexuelle hors du mariage, car elles finissent par faire dégénérer le sentiment si noble de l'amour en un simple instinct animal (3). Avec

(1) Voici le jugement de Paulsen sur ce livre: « L'ouvrage de Foerster crée une nouvelle atmosphère; on respire de nouveau; c'est comme si l'on entendait tout à coup la voix d'un homme à jeun au milieu des clameurs d'ivrognes.. A bon droit, Foerster fait ressortir qu'à la vieille Eglise revient le mérite imperissable d'avoir toujours pris à coeur l'éducation de la volonté, et d'avoir formé dans les Saints, des héros du renoncement. Que nous vivions encore aujourd'hui de sa tradition, est pour moi hors de doute. Que de coeur léger nous laissions détruire et déchirer ce précieux héritage par toutes sortes de théories perverses, voilà, en effet, le grand danger du jour. » (*Päd. Abhandlungen*, p. 545).

(2) M. S. P. S. Préface, p. 6.

(3) Cf. M. S. P. S. p 39, où Foerster s'élève contre les paroles prononcées par le Dr. Adam Lehmann, dans les débats du III^e Congrès de la Ligue pour la lutte contre les maladies vénériennes : « Sans vie sexuelle, un être humain est inachevé ou inutile. Et cela les fem-

Pestalozzi, il souligne l'importance éducative de l'institution du mariage monogamique et indissoluble, et repousse toutes ces formes modernes du mariage, tels que les mariages de compagnonnage et les mariages d'essai, le divorce moral prêché par Ellen Key, les diverses théories de Ehrenfels, Forel, etc..., qui ne font qu'avilir la femme en revenant vers la morale ancienne et païenne. De même, il condamne l'emploi de certains moyens artificiels qui sont recommandés pour éviter la conception. On proclame que l'emploi de ces moyens est une protection pour la femme (sa santé ne sera plus ruinée par des grossesses trop rapprochées) et évite aux parents malades ou faibles une postérité débile. Il est totalement erroné de croire que la technique anticonceptionnelle constitue un progrès ; au contraire, elle fait de l'homme l'esclave de ses instincts en rendant la jouissance de plus en plus raffinée ; et la santé de la femme se trouve par l'accroissement de ce raffinement sexuel encore plus menacée que par de nombreuses grossesses, parce que le besoin sexuel de l'homme devient de plus en plus avide de jouissances, et les formes d'infidélité se multiplient davantage. Le plus souvent d'ailleurs, les sentiments de chasteté et de pudeur se révoltent contre ces pratiques dégradantes. « Celui qui, protestant contre les restrictions apportées au laisser-aller, veut délivrer Eros de toutes les exigences de la conscience et de la fidélité, celui-là ramènera la vie érotique elle-même à la pauvreté et aboutira finalement à la sensualité pure et simple. L'ancienne morale religieuse ne représente pas seulement les intérêts de la société et le salut de l'âme, mais aussi cette puissance du caractère qui est le fondement indispensable de tout Eros supérieur ; elle rattache l'Eros à ces sources morales et spirituelles de la vie, sans lesquelles il ne parvient jamais lui-même à son plein épanouissement. Ce n'est pas impunément que l'amour se sépare des règles sacrées de la vie, car ces règles, avec leur protection étendue en tous sens, avec leur culte de la constance, sont elles-mêmes, pour ainsi dire, de l'amour cristallisé ; elles révèlent l'essence la plus profonde de l'amour véritable. Celui qui s'émancipe de ces règles, celui-là voit son amour perdre ce profond sérieux et cette charité supérieure

mes elles-mêmes le savent enfin ! Il y a un nombre croissant de femmes cultivées, bien élevées et travailleuses, qui ne sont pas mariées pour une raison quelconque, et qui pourtant vivent dans des relations sexuelles. Ce sont des femmes courageuses, conscientes d'elles-mêmes, qui préparent à leurs soeurs des temps meilleurs. Je peux dire que dans mes consultations, je rencontre peu de vierges au-dessus de trente ans... Il s'agit d'offrir à ces femmes sages, vaillantes, naturelles, notre appui moral... Reconnaissons — comme le meilleur des moyens de prophylaxie contre les maladies vénériennes — le droit à la vie sexuelle. »

sans lesquels Eros se transforme du jour au lendemain en égoïsme brutal. » (4)

Sans doute, avec certaines prédispositions ou avec des remèdes spirituels insuffisamment cultivés, la non-satisfaction des tendances et des besoins sexuels peut conduire à des troubles nerveux. Mais les thèses psychanalytiques oublient que, « derrière la maîtrise de soi au point de vue sexuel, il y a une tendance puissante dont la non-satisfaction use et ébranle peut-être encore plus les nerfs que la désobéissance aux tendances du corps, c'est le besoin impérieux de l'homme d'être « maître de l'heure », de s'affirmer psychiquement, besoin qui s'explique par l'importance décisive qu'a justement chez l'être humain la souveraineté de l'esprit sur les impulsions momentanées du corps. » (5)

Quant à l'initiation sexuelle de la jeunesse, l'absence de toute franchise et de tout éclaircissement dans les questions relatives à la vie sexuelle, la crainte d'un avertissement digne et opportun, ont causé certainement beaucoup de désastres et d'erreurs. Pourtant, selon Foerster, il faut éviter toute initiation physiologique spéciale et directe, tout enseignement systématique et détaillé. « Je me rappelle, dit-il, dans une certaine brochure, l'exclamation naïve du médecin qui s'étonne qu'on ne parle pas des fonctions sexuelles aussi librement que des fonctions d'excrétion... Le voile de mystère qui est répandu sur tout le domaine sexuel apparaît à l'auteur et à beaucoup d'autres comme un pur produit de la doctrine chrétienne sur la culpabilité de l'instinct sexuel. Méprise ! et cette interprétation suffit à écarter une fois pour toutes le sentiment en question comme le reliquat d'une conception dépassée. Cet exemple prouve encore une fois combien facilement la puissance suggestive de théories et de modes de penser abstraits paralyse la faculté d'observation la plus élémentaire, car sans cela le médecin en question ne pourrait pas méconnaître ainsi la différence capitale qu'il y a entre les organes de la sécrétion et les organes de la reproduction ; à savoir que les organes de la reproduction sont en même temps les organes de la jouissance physique la plus intense et, comme tels, menacent d'attirer toujours sur eux-mêmes, par le pressentiment, l'illusion et le souvenir, un excès d'attention. Et cette concentration mentale qui se porte non sur la fonction reproductrice de ces organes, mais bien sur la jouissance qu'ils promettent à l'individu, cette concentration mentale est justement pour la santé de la vie sexuelle le plus grand des dangers, et l'em-

(4) *M. S. P. S.* pp. 86-87.

(5) *M. S. P. S.* p. 154.

pécher doit être le problème central de la pédagogie sexuelle. Car ce n'est qu'en pénétrant dans le monde de la représentation et de l'imagination, que l'attrait sexuel devient surexcitation et prend cet empire tyrannique sur la volonté, devant lequel tout enseignement est impuissant. » (6)

Une initiation bien comprise est désirable, mais elle doit être fondée sur les principes suivants : avant l'âge de la puberté, les questions d'ordre physiologique seront traitées avec beaucoup de simplicité, toujours individuellement et non collectivement, en se rapportant par exemple à la vie des plantes et des animaux. Aux jeunes filles à l'âge romantique, on peut donner une bonne initiation sexuelle sans y mêler des questions d'ordre physiologique ; à cet âge, le mot « innocence » est particulièrement bien compris ; la parole : « celui qui te touche sans te demander d'être sa compagne pour toute la vie, n'est pas ton ami, mais c'est un gredin qui veut se jouer de toi », est beaucoup plus apte à initier que de longues explications biologiques. Des conférences de médecins dans les lycées et collèges sur les maladies vénériennes sont inutiles (il y a longtemps que les jeunes gens sont renseignés par des lectures) et même dangereuses, parce qu'elles attirent solennellement l'attention collective sur cette matière : un appel général à l'esprit chevaleresque et au sentiment de l'honneur dans tous les domaines, est infiniment plus précieux et plus efficace. « Le pédagogue de la vie sexuelle ne doit pas être un spécialiste, dit Foerster, mais bien un pédagogue très universel qui, en considération du danger sexuel, révise et approfondit toute la pédagogie, et sait mettre au service de la préservation sexuelle tous les moyens d'éducation. C'est pourquoi je voudrais déclarer ici — et c'est ma conviction fondamentale en cette matière — que la meilleure éducation sexuelle est une éducation générale. J'insiste : une véritable éducation générale... L'attitude sexuelle d'un être est la pierre de touche de son éducation et révèle si celle-ci a été fondée sur une vraie connaissance de la nature humaine et de tous

(6) *M. S. P. S.* pp. 221-222. Cf. également p. 232 : « Si l'action morale était davantage au centre de l'école, on n'aurait besoin dans les années critiques, que de brèves allusions à l'ennemi nouveau, d'un appel à des convictions dès longtemps élaborées, et la chose serait faite. Nos pédagogues sexuels modernes se trompent lourdement quand ils pensent que l'on peut, dans notre école moderne et intellectualiste, avec sa maigre et superficielle action morale, introduire subitement et isolément une vaste information sur un sujet très excitant, et alors en combattre les dangers par l'appel à une force de volonté qui n'a jamais été exercée, à un sentiment de responsabilité qui n'a jamais été développé et à un sentiment de l'honneur à beaucoup d'égards fortement endommagé. »

ses abîmes, et si les remèdes correspondants ont été employés. » (7)

Dans un article « L'Education intégrale », Foerster explique en détails son point de vue. « Les instincts sexuels sont, par nature, suffisamment conscients ; c'est une aberration que de les protéger, pour ainsi dire, dans les hémisphères cérébraux, de façon à leur donner sur l'âme une emprise plus grande encore. Certains propagandistes oublient que l'intellect n'est pas seul à faire son profit de l'instruction qu'ils voudraient donner : il y a la curiosité sexuelle aussi, et celle-ci est beaucoup plus prompte que l'intelligence à agir sur la volonté. Cela est vrai surtout d'enfants à l'imagination ardente : des enseignements imprudents et prématurés peuvent leur faire un tort grave, au physique et au moral... Dans le mythe grec, Psyché s'abîme dans le monde infernal au moment où elle éclaire Eros de son flambeau. Il y a là une pensée de grande portée. Nous autres, modernes, à force d'éclaircir de la lumière pénétrante de notre intellect toutes les fonctions les plus obscures de la vie, nous oublions qu'il y a des fonctions qui, précisément, ne demeurent saines qu'à la condition d'opérer à l'abri de la réflexion. La pudeur est le moyen naturel et une fonction protectrice indispensable, c'est la vie subconsciente se défendant contre la réflexion indiscreète, c'est le rempart de la vie créatrice, silencieuse et discrète, érigé contre la pensée analysante, et s'il est vrai qu'on peut causer des troubles de cœur et d'estomac en concentrant ses pensées sur les fonctions de ces organes, cela est doublement applicable dans le domaine sexuel. Il faut se graver dans la mémoire la parole d'Amiel : « L'œuvre sacrée de la nature doit être enveloppée du triple voile de la pudeur, du silence et de l'ombre. » Or, la conception ancienne de la vie sexuelle, qui se fondait sur la pudeur, tient bien mieux compte des instincts vitaux de la race que ne le fait l'impudeur contemporaine. Tous ceux qui recommandent d'introduire des enseignements de l'ordre physiologique pour protéger la jeunesse contre l'abus des fonctions sexuelles, oublient qu'un tel procédé est même contraire à la méthode suivie par la nature elle-même pour se protéger contre ces abus : à aucun observateur perspicace de la jeunesse, il ne peut échapper qu'avant la pleine maturité, la jeunesse des deux sexes, si elle est morale, passe à travers une époque romanesque et extrêmement idéaliste, où le jeune homme ne cherche pas encore la femme réelle, mais l'Eternel Féminin, ou, comme Carlyle l'a dit, la femme comme un symbole des choses supérieures ; c'est Béatrice de Dante qui incarne cette

(7) M. S. P. S. p. 203.

image de la femme à laquelle se voue toute notre jeunesse avant de descendre dans les réalités de la vie des deux sexes. » (8)

Un autre problème de l'éducation sexuelle est celui de la coéducation des sexes, préconisée par la pédagogie moderne sous l'influence de l'Amérique. On croit qu'en travaillant en commun, le jeune homme et la jeune fille « s'éduquent » réciproquement. C'est là une illusion. Chacun des deux sexes doit d'abord se connaître soi-même et représenter nettement sa nature propre, avant de pouvoir devenir une force pédagogique pour l'autre. Foerster se montre adversaire de la coéducation, parce qu'elle lui paraît être une méthode trop superficielle, contraire à la nature même de l'éducation, ayant pour effet d'efféminer l'homme et de faire perdre à la femme les caractères principaux de son sexe. « Chacun des deux sexes doit prendre à l'autre quelque chose de ce qui le caractérise, mais pour le mettre au service de ce qui lui appartient en propre. Il faut que l'homme cultive en lui des qualités féminines, non pas pour affaiblir en rien son énergie volontaire, mais pour s'élever à la maîtrise de soi suivant les exigences de la conscience et de l'amour. La femme, elle, développera en elle la volonté tenace et virile, non pas pour s'affirmer elle-même à la façon d'un homme, mais bien plutôt pour employer son héroïsme à sympathiser avec autrui en renonçant à soi-même. Chaque sexe doit trouver et réaliser son propre type dans sa plénitude et sa pureté, avant de pouvoir exercer sur l'autre une influence éducative. Des gamins à l'âge ingrat, sans virilité comme sans équilibre, ne peuvent avoir une action heureuse sur des fillettes : tout ce que celles-ci apprendront d'eux, ce sera une certaine rudesse de manières et de langage. Et la réciprocité est vraie. Tout cela, évidemment, ne s'applique pas aux années qui précèdent la puberté. Mais c'est par un instinct normal et sain qu'à un moment donné les enfants de chaque sexe éprouvent le besoin de se grouper séparément. Les « camaraderies », dans lesquelles on voit parfois un ré-

(8) Cité dans « *L'Eglise et la question sexuelle* » (J. Dermine, Verdier, Viollet...) p. 30. Et Foerster continue : « ... C'est un fait à retenir que le célèbre pédagogue américain Stanley Hall, dans son livre *Educational Problems*, nous a également rendus attentifs au danger qu'il y a à instruire les fillettes dans les premières années de leur adolescence. C'est l'âge du romantisme et de l'idéalisme, et rien n'est plus dangereux que d'introduire dans ce monde de poésie des données physiologiques : des crises mentales très graves et des maux nerveux résultent souvent de ces entreprises. D'après Hall, toute instruction collective est à combattre. L'initiation dans l'Idéal de la pureté intangible les préservera mieux contre les périls du dedans et du dehors que les connaissances trop approfondies des saletés de ce monde. »

sultat si heureux de la coéducation, ôtent souvent à la délicatesse féminine de la jeune fille quelque chose que celle-ci ne retrouvera pas dans la suite. Ce n'est pas un vain mot, ce « mystère de la femme », que l'âme de l'homme tient pour sacré et qui exerce sur lui une influence si profonde. Qu'on relise les belles pages de Ruskin sur « les jardins de la reine » et la mission de la jeune fille.

« La coéducation prépare-t-elle des mariages heureux ? Rien n'est moins certain. Le bonheur conjugal est tout autre chose que la bonne camaraderie. L'égalité factice réalisée par le travail en commun prépare mal à l'inégalité naturelle des charges et des besoins des époux dans le mariage. L'ancienne éducation, qui soulignait les différences et faisait appel à l'esprit chevaleresque de l'homme, était mieux adaptée à la réalité...

« Ces constatations ne prêchent pas un retour à la séparation des sexes, telle qu'on la pratiquait jadis. L'influence d'une noble femme sur le développement de la vie intérieure de l'homme est de la plus haute importance. Plus les études, les sports et le travail social abaissent les barrières extérieures, plus il importe que, par sa réserve intérieure, la jeune fille se constitue un rempart intangible. En cela consistera pour elle l'émancipation véritable.

« On a reproché à la coéducation de ne pas tenir un compte suffisant des individualités différentes du jeune garçon et de la fillette. On ne peut trop souligner ces remarques : les développements des deux sexes sont si loin d'être parallèles que l'instruction en commun heurte à la fois toutes les règles de l'hygiène et de la pédagogie. Sans que nous nous en rendions toujours compte peut-être, les grands efforts accomplis pour l'éducation des jeunes filles ont été dominés par la préoccupation de leur assurer l'accès aux carrières libérales telles qu'elles ont été façonnées par l'homme et pour lui — mais il y a là pour la femme un assujettissement d'un type nouveau. Elle a droit à un idéal qui lui appartienne, et cet idéal distinct implique des méthodes d'éducation différentes. » (9)

Foerster ne s'oppose nullement à la coéducation dans les petites classes, appliquée à des enfants de sept à dix ans, ni même à de fréquentes rencontres entre filles et garçons, à des jeux, à des repas, ou en d'autres occasions encore. Mais pour que ces essais entraînent d'heureux résultats, il faut que l'homme ait fait une longue éducation de lui-même et développé en lui de profonds sentiments altruistes. « Si nous com-

(9) *Sch. u. Ch.*, trad. franç. pp. 37-40.

battons les excès de la vie en commun et l'uniformisation des méthodes qu'ils entraînent, nous n'avons rien à objecter à de fréquentes rencontres. Mieux on aura su distinguer l'éducation qui convient à chacun des deux sexes, moins il sera nécessaire de les séparer artificiellement. Rien dans nos remarques ne s'oppose à l'organisation d'écoles nouvelles où garçons et filles, instruits séparément et jouant chacun de leur côté, se rencontreraient aux repas et à d'autres occasions encore. Nous n'avons rien non plus à objecter à la coéducation dans les petites classes, de sept à dix ans. Mais là aussi on trouvera de belles occasions d'habituer les petits garçons à se montrer chevaleresques; on leur apprendra à venir en aide aux fillettes pendant des excursions en commun. Qu'on leur fasse par exemple le récit d'un naufrage; c'est la gloire de l'équipage d'avoir mis les femmes et les enfants en sûreté avant de penser à son propre salut. Mais ce résultat ne s'obtient que par une longue éducation de soi-même; il faut que l'homme se donne pour seconde nature ce souci du faible, cette préoccupation de le laisser passer devant lui sans faire usage de ses muscles pour s'assurer des avantages égoïstes. » (10)

En résumé, ni initiation sexuelle, ni coéducation des sexes ne sauraient apporter une solution positive à la question si délicate de l'éducation sexuelle. Foerster pense qu'il faut agir et initier non pas directement, mais indirectement : la pédagogie sexuelle serait une pédagogie de la volonté et une pédagogie de dérivatifs : préparation générale à la vie par une formation solide de la volonté, par l'hygiène de l'imagination, par la sauvegarde du sentiment de la pudeur, à l'aide des divers moyens et procédés que met à notre disposition l'ascétisme. « Une vérité à ne pas perdre de vue est que la meilleure éducation en matière sexuelle consiste en une formation complète du caractère; quant à la meilleure instruction, elle doit tendre à mettre en lumière la force inépuisable dont l'esprit dispose pour se rendre maître des désirs et des tentations du corps. Cet enseignement, joint aux exercices préventifs d'émancipation et d'entraînement spirituel qui le complètent, doit précéder de beaucoup l'éveil proprement dit de l'instinct sexuel. Il y a là une « propédeutique sexuelle », qui sera une lutte consciente et résolue contre tout ce qui peut nous priver de notre liberté intérieure : passions, instincts, mollesse, amour du bavardage, ou encore maladies, dégoûts, mélancolie, paresse, lâcheté. Il faut que la lutte contre le laisser-aller soit devenue une tradition bien enracinée, et caractéristique de l'école tout entière. » (11)

(10) *Sch. u. Ch.*, trad. franç. pp. 40-41.

(11) *Sch. u. Ch.*, trad. franç. pp. 104-105.

Lorsque l'enfant aura développé la force de sa volonté, il aura confiance en lui-même et, au moment de la tentation, il aura la force de réagir et de prendre l'attitude spirituelle convenable et nécessaire à l'égard des impulsions et des représentations sexuelles. Tous les moyens d'éducation doivent être mis au service de la préservation sexuelle. Puisqu'il s'agit de subordonner « notre activité sexuelle à l'ensemble de la vie humaine avec ses responsabilités et ses intérêts fondamentaux », l'éducation totale du caractère, de la personnalité, à l'aide d'une gymnastique de la volonté, sera donc la condition *sine qua non* de toute pédagogie sexuelle. A ce sujet, Foerster insiste particulièrement sur l'importance éducative des habitudes et attitudes corporelles. Il est très bon d'habituer le corps à se mettre au service de l'âme ; Rückert disait avec raison que « la propreté extérieure est le gage de la propreté intérieure ». Les diverses manières de se tenir à table, par exemple, révèlent la puissance de l'esprit dans la satisfaction des besoins physiologiques naturels et élémentaires, et constituent un ennoblissement de la vie sensuelle. Des habitudes corporelles bien affermies aident à une certaine continuité dans la manière de se conduire dans la vie, et protègent notre équilibre intérieur (12). Ainsi, la jeune fille est beaucoup plus impulsive que le jeune homme : une petite faute, un petit événement d'une importance quelconque, la « déracinent » complètement. Mais, par des attitudes extérieures bien guidées (par exemple la réserve), elle aidera au réveil et à l'affermissement de sa volonté. La collaboration de l'être tout entier est indispensable pour le travail éducatif qui veut soumettre la vie végétative à la vie spirituelle.

La force de l'éducation religieuse vient justement de cet art d'épanouir les puissances de la nature en toute plénitude et de les amener à collaborer à une vie plus élevée. « L'éducation religieuse donnait à l'âme une nourriture mystérieuse ; elle lui parlait de ses hautes destinées, la guidait vers le monde supérieur ; elle affranchissait ainsi l'instinct du poids de la réflexion consciente et l'âme de la pression

(12) Foerster rappelle à ce sujet la valeur pédagogique du scoutisme. « Nul doute, le scoutisme est la plus heureuse invention dans toute la pédagogie moderne, parce qu'il est merveilleusement adapté au besoin d'activité chez les jeunes gens, et il met tout cela au service des buts qui dépassent largement l'ambition sportive. Alors que les sportifs fanatiques ont commis la grande faute de fixer l'adolescent beaucoup trop sur une certaine phase de son développement, de le retenir dans cette phase et d'y ramener même les adultes, le scoutisme a le grand mérite de préparer très sérieusement la jeunesse sous l'image d'un jeu bien juvénile, pour les tâches et les idéals de leur avenir. » (Cité dans : « *L'adolescent autour de l'âge ingrat* », pp. 35-36. Editions « Mariage et Famille ».)

des préoccupations sexuelles. En parlant comme elle le fait de ce qui est en haut, elle éclaire l'âme sur les dangers d'en bas. Par l'élan qu'elle réclame de l'homme pour atteindre les sommets, elle lui permet de mesurer les abîmes dont il est menacé. » (13) L'éducation sexuelle, c'est l'éducation de la nature par l'esprit. Elle exige un idéal sérieux et sévère, une distinction tranchée entre le spirituel et le naturel, une domination de ce dernier, sans pourtant le supprimer. « Dans la vie sexuelle, la nature dit : « La mort est vaincue », la nature a l'éternité pour elle, la vie organique se réjouit de la victoire remportée sur la nature périssable... Dans la religion chrétienne, l'esprit dit : « La mort est vaincue » — l'esprit prend conscience de ses forces inépuisables, de sa vie surnaturelle, de sa destination éternelle. Voilà pourquoi dans les mystères chrétiens, Marie a été placée en face d'Eve comme le Christ en face d'Adam. » (14)

C'est le christianisme qui a apporté au monde la morale et la pédagogie sexuelle la plus élevée, la seule qui ait su apporter au problème sexuel une solution positive et un accord complet avec notre nature (15). Dans son ouvrage : « *Le*

(13) *Sch. und Ch.*, trad. franç. p. 104. Cf. également p. 108. « Ce qu'il nous faut, ce n'est pas une morale nouvelle qui rabaisse la femme au niveau des instincts vagabonds de l'homme et qui identifie celui-ci à une brute errante, — c'est une application plus conséquente, une intelligence plus profonde de la vieille morale. Aucune réforme, si radicale soit-elle, ne supprimera le tragique amour, surtout pas celle qui consisterait à remplacer les douleurs du sacrifice par celles de la débauche, mais nous pouvons et nous devons aspirer à un annoblissement de la nature par la culture, des sentiments par le caractère, de la vie des sens par la vie de la conscience. Et cela ne se fera que par la vieille morale et par les types de vie qu'elle a conservés. »

(14) *E. u. S.* p. 309.

(15) Cf. « Nous autres modernes, ne connaissons à vrai dire plus bien la nature humaine, parce que chez nous les instincts sont encore calmés et apprivoisés par l'influence continuée d'une puissante tradition morale et religieuse ; mais ces grands éducateurs de la race humaine vivaient à une époque de dissolution complète; ils avaient devant eux la nature humaine toute nue, ils voyaient où va l'homme quand règne la seule nature et que la vie spirituelle n'est pas animée et fortifiée en lui par un idéal très élevé et une ferme discipline. Que celui qui veut se représenter exactement les faits sous l'impression desquels ces pédagogues ont constitué leur éthique sexuelle, que celui-là contemple aujourd'hui dans les ruines de Pompéi les fresques sexuelles qui se trouvaient dans les maisons privées ; on peut étudier là ce que l'instinct sexuel fait de l'homme, quand une fois les grandes forces protectrices se sont évanouies de son âme et que l'imagination et l'intelligence sont livrées sans défense aux puissances instinctives. A notre époque aussi on peut observer déjà dans ce sens bien des signes qui seraient très propres à nous prémunir contre l'idolâtrie érotique et à nous rappeler le mot d'Aristote, que la nature n'est pas divine, mais démoniaque, et doit être traitée avec une grande vigilance. (*M. S. P. S.* p. 248-249).

Christ et la Vie humaine », Foerster rappelle à cet égard la signification profondément humaine du culte de la Vierge. « Le désir de l'homme pour Eve, c'est la nature, tandis que la vision de la Sainte Vierge dans l'âme de l'homme, c'est la culture et, en même temps, la protection des sens contre la perversion et contre la dégénérescence. Que précisément, de ce même sexe qui est la plus grande puissance séductrice dans le monde ait surgi la femme sainte, la femme libérée du péché originel, mère de l'Homme-Dieu, appel éternel adressé à l'homme pour se libérer des chaînes de la nature et pour se mouvoir vers le Divin — c'est là vraiment un des plus grands miracles de la création et qui est plein d'inépuisables enseignements. Mais n'est-il pas extrêmement intéressant qu'à l'âge de l'adolescence, il se produise, dans l'âme du jeune homme sain et chevaleresque, la vénération de l'Eternel féminin, ce que Platon a dépeint comme l'amour céleste et ce qui a inspiré Dante lorsqu'il vénérât Béatrice... Quel est le sens et quelle est la portée de cette tendance qui se fait jour dans l'âme de la jeunesse d'élite ? C'est une manifestation de ce fait fondamental que, dans la nature du processus créateur lui-même, il se trouve non seulement l'instinct sexuel et propagateur, mais encore, et même auparavant, une aspiration vers une image idéale de la femme, incarnant tout ce qui est surnaturel et au-dessus de la brutalité sensuelle, en vue de protéger cet instinct contre l'abus et de le subordonner à une orientation morale et spirituelle ; si bien qu'on peut dire que le jeune homme se donne à « la femme idéalisée, avant même qu'il désire une compagne pour satisfaire ses sens ; il se trouve attiré pour ainsi dire vers la reine des cieux plutôt que vers toute Eve terrestre. La sentimentalité précède la sensualité. Cette disposition naturelle de l'instinct sexuel lui-même montre à quel point la place accordée par l'Eglise à la Vierge Sainte n'est ni contre la nature, ni contre la raison, mais correspond aux besoins psycho-physiologiques les plus profonds de la vie humaine. » (16)

(16) « *Le Christ et la Vie humaine* », trad. franç. Cf. « Ce fut un philosophe juif, Philo d'Alexandrie, qui disait, un siècle avant J.-C. : C'est par les rapports de la femme avec l'homme que la vierge devient femme, c'est par le rapport de la femme avec Dieu que la femme redevient vierge. « Celui qui comprend le sens de ces paroles comprend bien des choses et il aura aussi la clé pour saisir la signification de « l'Immaculée Conception ». Que par son union avec Dieu la femme puisse redevenir vierge — cette formule contient une vérité si profonde, une compréhension si intime du secret de la véritable santé spirituelle et physique, qu'on pècherait contre la chasteté elle-même si l'on voulait chercher à l'expliquer. « Qui peut le comprendre, comprend. » Mais de nos jours où la sensualité curieuse, l'intelligence indiscreète et la fantaisie indomptée s'occupent de la vie sexuelle et où la pudeur, puissance protectrice des profondeurs de la vie subconsciente, s'affaiblit et n'a plus confiance en elle-même, en son droit,

LA FORMATION DU SENS SOCIAL

A côté de l'éducation sexuelle, se pose un autre problème pédagogique capital, celui de la formation du sens social chez la jeunesse. Faut-il donner à l'éducation une direction sociale, et socialiser la pédagogie ? Foerster reproche au courant sociologique d'avoir perdu de vue les fondements et les bases personnelles de la vie sociale, et à la pédagogie traditionnelle d'avoir oublié que très souvent la communauté et l'esprit collectif développent et ennoblissent notre personnalité. La formation personnelle du caractère étant le fondement de toute culture sociale profonde, la pédagogie sociale n'est, à vrai dire, que le complément de la pédagogie individuelle. « Toute action sociale constructive, toute influence sociale en grand ou en petit, dans la vie publique ou privée, tout sentiment de responsabilité, tout esprit de sacrifice, bref, toutes les vertus coopératives supposent que l'homme s'est libéré intérieurement de son égoïsme, qu'il a maîtrisé ses passions et affiné sa conscience... Tout ordre social extérieur suppose l'ordre dans les profondeurs de la vie de l'âme. » (1) La société n'est pas une fin, mais simplement un moyen pour atteindre un idéal supérieur. C'est pourquoi toute pédagogie sociale doit absolument demeurer subordonnée à la pédagogie individuelle. « La culture de l'âme individuelle est l'âme de tout progrès social. » (2)

L'éducation sociale est essentiellement un problème de force morale, dont la solution exige une véritable connaissance de son prochain, le respect d'autrui, l'exactitude dans le travail, la fidélité à la parole donnée, enfin les devoirs

à une telle époque, on recommencera à comprendre le sens des paroles de Philo et leur rapport avec les lois de la santé sexuelle. C'est à la lumière de telles paroles que nous pouvons deviner ce qu'est au fond, du point de vue d'une étude vraiment réaliste, ce qu'on appelle la chasteté : c'est la discrétion profonde de l'âme devant le mystère de la création, la promptitude sacrée de se sacrifier à la volonté de Dieu, le refus inflexible, devant toute tentation, de vouloir entraîner dans le jeu léger d'une sensualité dégénérée les fonctions qui décident de la vie des générations. » (id. « La Vierge Marie »).

(1) *A. u. Fr.* p. 107. Cf. « Dans la pédagogie sociale moderne, on a perdu de vue la nécessité de l'éducation individuelle pour le progrès de la vie sociale. Ceci s'applique surtout à Natorp. La conception sociale a absorbé complètement la conception de la personnalité. » (*P. E.* p. 440).

(2) *Sch. u. S.* p. 121. Cf. « L'ennoblissement de l'individu constitue la pierre angulaire de tout véritable progrès de la culture, tout ce qui se fait au détriment de cet ennoblissement intérieur est bâti sur le sable. » (*JgdI* p. 65.)

de charité et de justice. Une de ses tâches primordiales consiste à lier intimement l'énergie personnelle au désir de conserver et d'approfondir la communauté humaine. C'est pourquoi, selon Foerster, la source de l'inspiration sociale se trouve uniquement dans le christianisme. « Formation de l'homme sur le modèle et l'exemple divin de l'Homme-Dieu : là se trouve la contribution du Christianisme au problème social. La pédagogie du Christianisme pour ce bas-monde repose entièrement sur l'éducation pour l'autre monde. » (3) Elle nous apporte un idéal de la perfection personnelle qui est en même temps celui de toute culture sociale. « Ce n'est que dans la communion avec Dieu que la véritable pédagogie sociale peut trouver ses fondements. Ce n'est pas la sociologie, mais la théologie seule, en tant que science du Bien suprême et de la destinée de l'âme, qui peut servir de fondement à toute vraie pédagogie sociale. » (4) Sans faire appel à des considérations d'ordre religieux, comment s'opposer à la puissance suggestive des groupes sociaux, des partis, des classes ? Il faut une forte inspiration de la conscience personnelle pour s'exercer de bonne heure dans la fermeté vis-à-vis de la dictature de l'esprit de classe et de « la bête collective ». Une véritable éducation sociale ne peut se faire que par la maîtrise radicale de l'égoïsme ; c'est pourquoi elle dépend des forces libératrices de la religion. Aux théoriciens de l'Education Nouvelle, Foerster reproche leur ignorance, volontaire ou involontaire, de la misère essentielle de l'homme et de la véritable source des maux et des souffrances. Il leur manque absolument cette précision des buts et cette universalité des méthodes, bases de toute bonne pédagogie. Sans doute contiennent-elles beaucoup de protestations suggestives contre les méthodes traditionnelles, une lutte résolue et justifiée contre l'égocentrisme que cultive l'école actuelle. Mais, d'autre part, en cherchant à développer tous les dons de l'individualité, ne crée-t-on pas un état d'esprit absolument anti-social, en contraste évident avec le programme d'une éducation sociale qui veut, non seulement renforcer l'activité individuelle, mais aussi jeter les bases d'une société meilleure ? Du point de vue psychologique, en effet, il semble impossible de développer à l'extrême ce « moi » que Pascal appelait « haïssable », de lui donner une conscience exagérée de ses forces et de ses droits, et de prétendre, en même temps, à le faire entrer dans les relations si compliquées de la collaboration sociale. Dès que la faculté créatrice et productrice est considérée comme le seul but éducatif et que l'importance de l'attitude réceptive est méconnue, il ne saurait être ques-

(3) *Ch. u. Kl.* p. 6.

(4) *P. E.* p. 443.

tion d'une éducation sociale, par laquelle nous cessons d'être remplis de nos propres aspirations et devenons capables d'ouvrir en toute humilité notre esprit aux pensées et aux expériences de nos semblables. (5)

Partant de ces principes, quels seront les moyens positifs que Foerster propose pour la formation du sens social à l'école ? Dans « *L'Ecole et le Caractère* », il en cite deux : le renforcement de la personnalité de l'enfant et l'ennoblissement de l'esprit de corps. Le premier est essentiellement individuel, car il veut fortifier l'autonomie de l'enfant vis-à-vis des instincts grégaires et collectifs.

« En s'adressant à l'individu, d'abord, le maître découvre dans la jeunesse des tendances précieuses dont il peut se faire des alliés. Le besoin de s'affirmer et la hantise du courage sont précieux à cet égard. Il faut faire comprendre aux jeunes gens qu'il y a un défaut de juste indépendance — qui est aussi un manque de force et de dignité — à n'être véridiques, purs, patients, honnêtes que pour autant que les autres le sont aussi ; il faut leur démontrer que la première condition à remplir pour être soi, c'est de se refuser à reconnaître une autorité au premier venu. De belles qualités, de bonnes habitudes, qui ne durent qu'autant que notre entourage les approuve et les imite, ne valent rien. Le mot « *virtus* », à lui seul, montre qu'il doit y avoir dans la vertu quelque chose de viril : de la fermeté, de la tenacité ; sinon ce n'est qu'une fantaisie du cœur. Il faut que l'aspiration de la jeunesse à la liberté vienne appuyer cette forme de l'autonomie et que l'enfant apprenne à fêter, comme un premier triomphe

(5) Cf. « Il est un proverbe hindou qui dit : « Comme des oiseaux affamés autour de leur mère, tous les êtres se pressent autour du sacrifice de celui qui les rachète. » On a crucifié le Christ et, sans cesse, on le crucifie de nouveau — et cependant toute la vie humaine crie vers lui ; il n'est pas un problème de la destinée humaine que l'on puisse vraiment résoudre sans lui. Pressé par le choc des passions, des intérêts et des droits, chacun sent bien aussi que seul le sacrifice peut apaiser, guérir et construire — mais chacun ne veut que le sacrifice d'autrui. Il défend à grands cris l'inviolabilité de ses propres droits et, pour lui, la justice consiste seulement en ceci : qu'il ne perde pas ce qui lui appartient, et quand bien même il mériterait mille fois d'en être privé. S'offrir soi-même en sacrifice, s'attacher soi-même à la croix, personne n'y songe. On adore la croix aussi longtemps qu'elle s'abstient de parler à notre volonté débridée et à notre amour-propre surexcité. Dans de vieilles cathédrales gothiques, une immense voix descend dans le demi-jour de l'église où la vie humaine s'agenouille pour prier et demander conseil. Et cependant chacun prie que la croix s'éloigne de lui et des siens, et repousse avec un frisson le conseil que, d'en-haut, lui donnent le sang et la souffrance. Nous ne voyons que la croix et non la Résurrection, que le commandement et non les béatitudes. Nous ne remarquons pas la morne pauvreté de la vie égoïste ; nous ne soupçonnons pas quel bonheur — la plus pure des joies terrestres — est donné à ceux, « et à ceux-là seulement », pour qui le sens de la vie n'est pas de sauvegarder leur propre bonheur, mais qui, par amour de la charité et de la paix, oublient leur bien pour s'attacher à celui des autres » (Ch. u. M. L. Conclusion.)

de sa véritable indépendance et une étape de sa maturité personnelle, la victoire qu'il remportera sur les rires et les railleries de ses camarades. La seule obéissance qui soit déshonorante, la seule qui mérite d'être raillée comme de la servilité, consiste à avoir toujours l'oreille tendue vers ce que disent les autres pour les suivre et les imiter.

Il y a bien des choses à dire sur ce qu'on appelle la fausse honte. Qu'on ne craigne pas de faire parler les enfants eux-mêmes, qu'ils prennent position, qu'ils se compromettent pour les principes supérieurs. L'important dans des entretiens de ce genre, c'est de leur mettre sous les yeux de façon concrète la vie réelle. Il faut leur faire toucher du doigt la dépendance dans laquelle la suggestion collective place l'individu et éveiller ainsi en eux le désir de la liberté. En cas d'incendie, la panique se propage au point de transformer les hommes en troupeau; un homme qui ait forgé son propre caractère et qui sache résister à la masse, voilà ce dont on a besoin alors. On pourra montrer que les bâillements sont contagieux, que le jugement des autres, leurs bavardages, déterminent notre attitude à l'égard du prochain; faire voir à quels dangers certaines amitiés exposent des caractères faibles, comment l'approbation ou la désapprobation d'autrui nous dirigent.

Combien de mensonges, d'exagérations, d'inexactitude qui n'ont pas d'autre origine que le désir de briller et de se faire valoir. La conscience personnelle succombe alors sous la tyrannie de la société. Dans les classes supérieures, on pourra partir des protestations de Nietzsche contre l'asservissement de l'individu. Le remède n'est pas dans un orgueilleux isolement, mais dans un service volontaire qui nous libère de ce qu'il y a de plus vulgaire en nous : notre égoïsme.

Avec les plus jeunes, les fables peuvent rendre les mêmes services. Dans une causerie sur ce sujet, je fis remarquer à mes auditeurs qu'il n'était pas rare de rencontrer des gens qui, n'ayant plus la conscience nette, ou se laissant facilement entraîner, mettent un grand zèle à faire descendre les autres à leur niveau; c'est que la supériorité d'autrui constitue pour eux une critique constante. C'est la fable du renard ayant la queue coupée :

Que faisons-nous, dit-il, de ce poids inutile ?...

— Votre avis est fort bon, dit quelqu'un de la troupe,

Mais tournez-vous, de grâce, et l'on vous répondra.

On pourrait recommander aussi aux enfants de s'habituer à travailler au milieu du bruit des conversations; il y a là un exercice de volonté qui prend une valeur en quelque sorte symbolique : savoir faire son devoir sans se préoccuper de ce qui se dit à droite et à gauche.

Suis-moi, et laisse dire les gens.

C'est l'exhortation de Virgile à Dante quand celui-ci, au moment de s'élever vers une vie supérieure, veut prêter l'oreille au caquet d'êtres sans volonté. Pour l'esprit réceptif des jeunes, ces mots et ces images peuvent être porteurs de fortes suggestions.

Contre la fatuité aussi, les mêmes arguments portent: ce n'est pas être libre que se préoccuper d'attirer constamment sur soi les regards d'autrui. On peut signaler aux enfants les « mines à photographier » de ceux qui, soucieux seulement de paraître, aspirent ser-

vilement à l'approbation. Les jeunes attachent un grand prix à l'amitié; montrons-leur qu'on ne peut guère compter sur ceux qui déterminent toujours leur conduite d'après le milieu où ils se trouvent. Il faut être maître de ses instincts sociables pour être un véritable ami.

On a dit souvent que la meilleure manière de se défendre, c'est d'attaquer. Cela est vrai, s'il s'agit de se défendre contre les influences mauvaises d'un milieu donné. Que l'on stimule les jeunes gens à répandre des principes virils, plutôt que de se laisser gagner par les contagions étrangères. A l'école, un sourd combat se livre entre deux volontés; sera-ce la bonne, sera-ce la mauvaise qui l'emportera? A propos de l'abstinence, on fera remarquer aux jeunes gens qu'il s'agit en réalité d'une lutte contre la tyrannie des camarades. Quand bien même on n'aurait pas l'intention d'être abstinent toute sa vie, il vaut la peine de faire un essai, pendant un temps déterminé, pour voir si l'on a assez de force intérieure pour se tenir en dehors de l'esprit ambiant et pour en rester, malgré tous les quolibets, à une décision personnelle. Faisons sentir à chacun qu'il est individuellement responsable de l'influence qu'il exerce, montrons les révolutions fécondes qu'une volonté résolue au bien peut amener dans un milieu même corrompu. Pour les petits, nous rattacherons cette idée aux contes qui parlent du pouvoir magique des coeurs braves et purs, capables d'agir, pour les sauver, sur des âmes endurcies ou égarées. Aux plus grands, nous parlerons des chevaliers du Graal; nous leur montrerons qu'un coeur résolu, au service d'un plus grand que soi, doit revêtir sa cuirasse et ceindre son épée: la fermeté intangible et l'amour conquérant, triomphateur du monde qui, non content de défendre l'idéal, le fait pénétrer au sein du médiocre et du désordonné. Le grand pédagogue de la Renaissance, Vittorino da Feltre, avait raison de dire: «Ce dont le monde a besoin, c'est, avant tout, d'hommes en qui les principes éternels du Vrai et du Juste soient inaltérablement ancrés.»

Les masses sont toujours plus fortement organisées, l'opinion publique se manifeste de façon toujours plus suggestive, les hommes se serrent les uns contre les autres, les organisations corporatives se multiplient qui aspirent à absorber l'individu et à écraser sa conscience — il est urgent de préserver ces consciences individuelles contre la pression de la masse en leur présentant un idéal fort et bien fondé. N'est-ce pas la plus importante des tâches de l'éducateur et de l'école?» (6)

Le deuxième procédé, partant des instincts sociaux de l'adolescence, veut en faire des facteurs éducatifs; c'est une erreur profonde de la pédagogie traditionnelle de trop souvent méconnaître et mépriser la vie collective de la jeunesse. Loin de bannir les instincts sociaux, certaines méthodes pédagogiques nouvelles les utilisent pour ennoblir l'esprit de corps. Elles cherchent à habituer la jeunesse, dès son plus jeune âge, à occuper des postes de confiance, à obéir strictement aux supérieurs qu'elle s'est elle-même donnés. Le *School-City-System* est appliqué avec beaucoup de succès

dans tous les Etats d'Amérique. Monsieur Gill, le fondateur du mouvement, ne voit aucun autre moyen contre la corruption et l'indifférence politiques que d'habituer de bonne heure la jeunesse à s'exercer, même dans les milieux les plus restreints, dans la responsabilité civique et dans la collaboration à l'ordre public. L'éducation civique demande le *self-government* des élèves, car il éveille l'intérêt des élèves et dispose ceux-ci à respecter la loi et la discipline auxquelles ils ont eux-mêmes collaboré. Foerster approuve entièrement le système américain de l'Ecole-Cité, et en tire quelques conclusions pratiques, applicables dans nos écoles.

« Il s'agit d'organiser l'école à la manière d'un Etat démocratique administré et dirigé par des hommes de confiance élus par lui-même — le tout sous le contrôle suprême du maître. Dans un troupeau d'écoliers, les mauvais éléments tyranniseront presque toujours les bons et les réduiront au silence; — donner au sentiment général d'une école des formes régulières est un moyen d'assurer la haute main aux éléments d'ordre et de loyauté qui s'y trouvent, c'est fournir aux natures mal affermies une occasion de se ressaisir.

Quoi qu'on pense du système proprement dit de l'Ecole-Cité, bien des leçons se dégagent de ces observations concordantes; l'influence qu'exercent sur de jeunes âmes les honneurs d'un poste chargé de responsabilités, — la force qu'on leur communique en leur témoignant de la confiance, — l'élan que donne à leurs instincts d'activité la perspective de domaines nouveaux où ils pourront s'exercer à profit, — le remède qu'ils trouvent ainsi contre les tentations mauvaises — tout cela sont choses qu'il importe à un éducateur de connaître. Là même où un maître ne se décidera pas à introduire dans sa classe le régime tout entier, il pourra du moins tirer parti de cette idée, qu'il est possible de guérir les élèves rétifs en leur confiant une mission, en les rendant, par exemple, responsables d'assurer l'ordre au profit de tous. Lyttelton, headmaster de Eton, écrit : « Au moment où l'on confie une responsabilité à un jeune garçon, c'est dans cette âme l'histoire du désintéressement qui commence. » Le juge Lindsay, du Colorado, disait avec raison : « Avec les garçons dévoyés, il suffit de donner à leurs puissants besoins d'action des buts convenables : maintenir l'ordre deviendra alors leur sport de prédilection ». En appliquant ce principe, Lindsay est arrivé à supprimer complètement à Denver des bandes de voleurs. Il donna à l'une d'elles le nom de « garde civique » et transforma ainsi ses membres en gardiens passionnés de l'ordre public. Dans le fameux roman scolaire anglais *« Tom Brown's Schooldays »*, quand les professeurs, en présence des mauvais tours de Tom, ne savent plus que devenir, le directeur a ce mot typique : « Il faut lui confier le soin d'un de ses camarades ». C'est ce que l'on fait, avec plein succès. Tom se met à considérer toute sa conduite d'un point de vue plus élevé.

C'est, au reste, le même principe en vertu duquel le tzar Ivan confia à Yermak, le bandit redouté, le soin de conquérir et de défendre la Sibérie. C'est encore à cette méthode que l'Armée du Salut doit ses plus beaux succès : elle emploie les pécheurs relevés à en sauver

d'autres; rien ne lie l'homme à l'ordre moral autant que l'obligation de faire quelque chose pour le défendre. Enfin, c'est en partant de cet axiome psychologique que l'on s'explique le mieux l'extraordinaire valeur éducative des habitudes chevaleresques. Rien, ni interdiction, ni vœu, ne défend aussi efficacement un homme contre ses instincts mauvais, que le fait d'avoir sous sa protection une femme à qui il doit prêter main forte. S'il lui sert d'appui, il ne la fera pas tomber: cette responsabilité le lie et lui constitue contre son moi inférieur la plus forte des sauvegardes.

Appliquons cette idée à quelques cas particuliers. Prenons par exemple ce fait courant: un maître apprend qu'un de ses garçons est un enragé dénicheur d'oiseaux. Je ferai venir près de moi ce jeune homme, puis, peut-être devant quelques-uns de ses camarades, je lui ferai part de mon intention de fonder à l'école une Société pour la protection des animaux et de lui en confier la présidence, d'abord à cause de la connaissance approfondie qu'il a du voisinage, ensuite pour lui donner l'occasion de réparer en quelque mesure ses méfaits passés. Pas de doute que la nouvelle société n'ait un président hors ligne, et cette société fera plus pour inciter les élèves à protéger les animaux, que n'eussent fait toutes les peines édictées contre les dénicheurs.

Autre exemple: le maître apprend qu'il y a dans sa classe quelques élèves plus âgés qui mettent volontiers la conversation sur des questions sexuelles, et qui en parlent d'un ton frivole. Il peut être utile d'inviter ces grands garçons à un entretien particulier où on leur confiera le soin de veiller à la propreté morale de la classe. Je sais, leur dira-t-on, que par manque de réflexion, de braves garçons se laissent aller parfois à un langage plus vulgaire que leurs sentiments, mais je tiens à vous rendre attentifs à certains de vos camarades plus faibles, qu'une conversation légère suffit à bouleverser complètement. J'ai, conclura-t-on, une confiance absolue dans votre influence sur la classe, et je serai heureux de vous voir mettre un terme à ce genre de propos.

Si l'on n'a plus aucune confiance en ces jeunes gens, il faudra s'adresser alors à quelques-uns des bons élèves pour qu'ils entreprennent de lutter contre ces influences pernicieuses. On pourra donner à cette lutte contre les conversations obscènes la forme d'une ligue secrète, ou se passer d'une organisation de ce genre. Pour comprendre combien cette collaboration des élèves eux-mêmes est nécessaire, il suffit de savoir quelque chose de ce qui pénètre aujourd'hui dans les plus petites classes. La façon dont les photographies et les écrits obscènes se colportent par exemple dans les écoles supérieures des grandes villes est tout à fait épouvantable. Ce n'est pas dans la police scolaire, c'est dans une prophylaxie, qui sera une cure d'âmes et qui fera appel à la coopération des élèves eux-mêmes, qu'il faut chercher le remède et le progrès. Dans ce domaine, les mesures de préservation en sont à peine à leurs débuts, que le mal lui-même est déjà devenu une véritable peste.» (7)

(7) *Sch. u. Ch.*, trad. franç. p. 83-87.

Pour Foerster, le système d'éducation mutuelle, préconisé jadis en Angleterre par Bell et Lancaster, et à Fribourg par le P. Girard, prendra un jour une grande place dans nos écoles parce qu'il représente une force éducative de premier ordre. Un autre moyen vraiment efficace pour former le sens social de l'enfant consiste à lui donner les diverses occasions de s'intéresser à l'assistance et à l'entr'aide : Pestalozzi a déjà mis en relief le devoir qui incombe à tout bon éducateur, d'inviter les enfants à s'occuper des malades de leur entourage. Qu'on apprenne aux « forts » à s'occuper et à prendre soin des « faibles » ! « Que d'occasions les éducateurs ne laissent-ils pas passer pour réagir contre l'égoïsme naïf des forts. J'ai eu souvent l'occasion de suivre, notamment en Suisse, des excursions scolaires. Presque toujours j'ai été frappé de voir que l'on n'apprenait en aucune manière aux écoliers à se préoccuper des faibles; l'instituteur avançait à grands pas en tête avec les bons marcheurs, se retournait de temps à autre pour lancer un ordre et stimuler les trainards. D'une éducation sociale de ces enfants, pas trace. Dès le moment où l'on projette et discute ensemble, en classe, une excursion en commun, il devrait être entendu qu'on ne se règlera pas sur les bons marcheurs, mais sur les capacités des faibles. Mettez ceux-ci en tête, de façon qu'ils mènent la marche et ne soient pas déprimés par une allure trop rapide pour eux. Et si la route est longue, qu'on incite les plus robustes à décharger les autres de leurs fardeaux. La caractéristique des forts, c'est qu'ils ne dépensent pas toute leur force, il leur en reste de quoi faire bénéficier autrui : l'idéal de la virilité vraie, c'est le chevalier serviable. » (8)

Une tâche très importante de la véritable culture sociale consiste à conserver et à développer la communauté morale entre la vieille génération et la jeune. Enseigner à la jeunesse la manière de s'accorder avec l'âge adulte est une tâche importante de l'éducation, car il faut cultiver la fidélité vis-à-vis du passé, vis-à-vis de soi-même et vis-à-vis de l'avenir. Ainsi s'explique la haute valeur morale de la famille. Certains réformateurs pédagogiques ont nié cette valeur, ils reprochent à l'action pédagogique de la famille le manque de respect devant la vie propre, le culte de l'égoïsme et une conception trop étroite de l'amour. Cependant leurs attaques résultent de leur état d'esprit trop intellectualiste, ainsi que de la mécanisation et de la rationalisation de notre vie. Foerster retrouve Pestalozzi lorsqu'il dit que la famille représente la vie véritable dans sa plus forte expression, et qu'elle lie ses membres par ces sentiments profonds qui les

(8) *Sch. u. Ch.*, trad. franç. p. 95-96.

oblige à s'accorder. La vie de famille libre et développe des puissances spirituelles qui, autrement, n'arriveraient jamais à leur plein développement. Ceux qui n'ont pas été à l'école de la famille s'en ressentiront toute leur vie : il leur manquera l'esprit de dévouement, de sacrifice et de charité, et par conséquent le sens social. La famille est vraiment « le seul point où la nature et la culture, le devoir et l'inclination agissent de concert, où la nature s'élève pour ainsi dire au-dessus d'elle-même pour devenir déjà une culture ». (9) Cellule sociale par excellence, elle est le centre de toute éducation sociale et individuelle de l'homme, et le lieu où se fait l'humanisation et la socialisation de l'instinct sexuel. Sans doute, pour éviter l'égoïsme familial, aussi dangereux que l'égoïsme individuel, la famille doit faire appel à de fortes influences extérieures.

Dans sa « *Morale sexuelle et Pédagogie sexuelle* », Foerster fait l'apologie du mariage monogamique ; celui-ci n'assure et ne favorise pas seulement les conditions fondamentales de la vie personnelle ; il sauvegarde l'unité de la personnalité humaine ; il est, en outre, un facteur essentiel du maintien et de la durée de toute culture sociale supérieure. L'évolution sociale, bien loin d'affaiblir cette institution, doit la renforcer, « parce que la famille monogamique restera éternellement la pierre angulaire de toute vie personnelle et sociale supérieure ; toute conception de vie concrète et sérieuse se proposera toujours essentiellement de protéger le plus possible contre les caprices individuels cette forme de communauté familiale ». (10) On parle beaucoup d'émancipation de la femme, résultat de l'américanisation de toutes nos conditions de vie. En réalité, cette émancipation signifie, sous une apparence de libération, la dépendance complète, car la femme finit par être une machine de travail. La femme moderne a sans doute raison de croire que sa féminité lui est insuffisante et qu'il faut absolument qu'elle s'incorpore un « élément masculin » afin de pouvoir supporter la vie. Il faut rendre justice au mouvement féministe actuel qui veut assurer au sexe féminin, tout en se basant sur des raisons d'ordre pédagogique, certaines conditions de vie, professionnelles par exemple, analogues à celles du sexe masculin. Une telle revendication conduit nécessairement à l'indépendance de la vie professionnelle féminine, et lutte avec beaucoup de mérites contre certains privilèges pernicious et certaines étroitesse. Mais, en appuyant trop sur les droits et les libertés personnelles, elle risque de nuire à

(9) *M. S. P. S.*, p. 59.

(10) *M. S. P. S.*, p. 56. Cf p. 60 : « L'union monogamique indissoluble est la conscience de toute la société humaine. »

l'âme féminine en l'éloignant des sources véritables où elle puise sa santé et sa puissance culturelle. L'activité de la femme est dirigée vers le foyer. La véritable femme agit avant tout par son être, par ses puissances morales, et moins par ses actes extérieurs; elle détourne l'homme du matérialisme dans lequel la vie le plonge trop souvent. Elle travaille l'âme de l'organisation sociale, pénètre dans les cellules les plus intimes de la vie politique, construit l'Etat dans l'âme par la victoire silencieuse de son esprit de sacrifice et de sa volonté pacifique sur l'égoïsme et l'égoïsme trop présomptueux; elle fonde une vie sociale supérieure, lorsqu'elle élève l'esprit, provoque la bonté du cœur et l'esprit de charité, qui seuls peuvent unir les hommes. La femme qui, de nos jours, ne cherche pas une occupation professionnelle, mais sait résoudre sans nulle vanité les problèmes et les conflits de sa vie personnelle, est vraiment la plus importante ouvrière sociale des temps actuels. Il faut à la femme une éducation ménagère unie à une formation profondément morale et religieuse. «L'idéal d'une école ménagère n'est donc pas la maison de Marthe, mais la maison de Marie.» (11) Dans le foyer familial, la femme pourra vraiment développer le sens social chez les enfants qu'elle élèvera, et, dans ses rapports avec les domestiques (par exemple leur parler respectueusement, les aider lorsqu'ils débarrassent la table, etc...), elle peut donner des exemples frappants de culture sociale, ce qui ne l'empêchera pas de s'adonner à la pratique d'œuvres sociales et charitables (12). «Ceux qui, envisageant l'éducation du point de vue purement abstrait, traitent avec dédain les travaux domestiques, ne se représentent pas la culture générale que réclame la connaissance experte de l'organisation du foyer; ils ne savent pas combien l'on peut, partant des travaux de la cuisine, de la chambre d'enfants, de la table familiale, pénétrer très avant dans toutes les sciences et dans toutes les philosophies, et combien l'on possède alors l'avantage incomparable de pouvoir établir immédiatement le rapport de chaque science avec la vie et d'en acquérir ainsi une plus juste compréhension.» (13) A côté des métiers domestiques, il y a une foule d'autres professions qui s'adaptent tout particulièrement aux talents de la femme, comme la vocation pédagogique et médicale, les soins aux malades, le dévouement aux orphelins et aux pauvres.

Dans la formation du sens social, il faut citer en dernier lieu l'éducation professionnelle. Foerster approuve les pro-

(11) *E. u. S.*, p. 188.

(12) Cf. la brochure de Foerster : « *Die Dienstbotenfrage und die Hausfrauen* ».

(13) Cf. *Die Dienstbotenfrage*, p. 169-170.

positions de Kerschensteiner, mais il les juge insuffisantes ; la jeunesse a besoin d'une culture de l'âme plus profonde, d'un jugement moral, clair et ordonné. Faut de ceci, le travail en commun ne protège pas contre l'égoïsme corporatif, aussi dangereux pour l'Etat que l'égoïsme personnel. On méconnaît souvent l'importance du caractère dans le succès de la vie professionnelle ; beaucoup d'hommes échouent dans leur profession parce qu'il leur manque les qualités morales telles que la maîtrise de soi-même, l'honnêteté, qui est au fond la meilleure politique. Une pédagogie professionnelle, qui veut exercer une telle influence, doit avoir un but très élevé, elle ne doit pas interpréter l'éducation professionnelle comme une adaptation de l'homme à sa profession, mais aussi et surtout comme une adaptation de la profession aux plus hautes aspirations de l'âme : l'homme ne doit pas accepter passivement son métier, comme une bête de somme reçoit la charge qui lui est destinée, mais il doit approfondir la signification morale de sa profession et chercher à faire servir le côté matériel et technique de la vie spirituelle. Ainsi, par exemple, le commerçant ne doit pas se soumettre passivement aux usages souvent néfastes des concurrents ou de la clientèle, mais travailler lui-même à l'épuration et à l'ennoblissement de la vie commerciale (14). Une pratique des affaires qui se détache des lois morales n'est pas seulement un grand danger pour le caractère parce qu'elle paralyse toute joie professionnelle, mais elle est aussi également dénuée de clairvoyance au point de vue économique et commercial, car elle arrête les ressorts du travail les plus sûrs et les plus profonds. L'exactitude, la loyauté, la précision, l'honnêteté sont des facteurs économiques de premier rang. « Au sein même de notre puissante organisation du travail, il manque malheureusement presque complètement aujourd'hui une profonde pédagogie des motifs du travail qui saurait unir l'âme et le travail, et intéresser les plus hautes énergies morales de l'homme à sa tâche journalière... Il manque le contrôle intérieur qui vient de la conscience, de la profonde aversion morale de tout ce qui est imparfait et superficiel, et du désir de faire de chacun de nos actes un symbole de l'aspiration à la perfection. Seul un travail conçu dans un tel esprit peut être considéré comme une œuvre véritablement élevée. » (15) Le succès professionnel, au sens vrai et

(14) Cf. « On montrera par exemple combien, dans certains examens médicaux, certaines ordonnances, certains diagnostics, la moindre petite négligence peut se payer chèrement. Dans les écoles de filles, on décrira l'idéal de la garde-malade qui « pense à tout » et qui se demande : « Que pourrait-il se passer pendant mon absence? » (P. E., p. 495.)

(15) P. E., p. 496.

profond du mot, ne sera accordé qu'à celui qui envisage ses rapports professionnels avec son prochain, non pas seulement au point de vue du plus grand bénéfice à obtenir, ou de l'accomplissement mécanique du devoir, mais qui croit à un salut de l'âme et qui place au-dessus de tout travail technique la plus grande vocation spirituelle, celle qui tend à éveiller en lui et dans les autres la nature supérieure de l'homme et à la fortifier dans la vie. Avec raison Foerster souhaite que toutes les questions de morale sociale soient traitées en rapport avec des questions concrètes professionnelles. Chaque pédagogue sait que les jeunes gens s'intéressent aux questions morales lorsqu'on lie celles-ci à des conflits et à des problèmes de leur vie professionnelle. Il est important d'insister sur la nécessité de la coopération sociale, et de résister à tous ceux qui veulent séduire la jeunesse par une conception individualiste de l'œuvre professionnelle. Qu'on relève surtout la valeur de l'obéissance en montrant qu'elle est une force créatrice pour l'homme intérieur et non seulement un tribut payé à des supérieurs et à des règlements ! Avoir une culture professionnelle, c'est posséder la faculté de vivre et de travailler en commun avec les tempéraments les plus divers. C'est savoir supporter des hommes, non de loin, mais au milieu des relations constantes de tous les jours.

L'ÉDUCATION CIVIQUE

L'éducation sociale nous apprend à vivre en commun avec ceux qui « partagent notre manière de voir et de penser ». Dans la vie publique, elle se révèle cependant insuffisante : il faut lui ajouter l'éducation civique et politique, qui préparera à une vie sociale supérieure et plus développée.

L'œuvre de Kerschensteiner, *«Staatsbürgerliche Erziehung der Deutschen Jugend»* marque, en Allemagne, le début du mouvement pédagogique en faveur d'une éducation civique. Au moment de son apparition, Hermann Lietz fonda son premier *«Landerziehungsheim»* et dix ans plus tard, F. W. Foerster publia son ouvrage : *«Politische Ethik und politische Pädagogik»*. Grâce à Kerschensteiner, Lietz et Foerster, l'éducation civique est devenue, depuis ce temps, un des problèmes les plus étudiés de la pédagogie allemande. Leurs efforts furent encouragés et favorisés par la situation politique et sociale, ainsi que par tout le mouvement pédagogique en faveur d'une école active, libérant davantage les forces spirituelles de l'enfant.

La tradition libérale et démocratique constituait, vers la fin du 19^e siècle, le centre de toute la vie publique de l'Alle-

magne : les sujets de la monarchie absolue sont devenus des citoyens et ont acquis de nombreuses libertés et des droits politiques appréciables, comme le suffrage universel, la liberté de la presse et du travail, et le droit de vote ; en même temps, les diverses fonctions publiques s'ouvraient à eux, et chacun était appelé à la participation, directe ou indirecte, à la vie de la nation. Cette situation politique devait entraîner bien des dangers : en appuyant sur les droits et les libertés de chaque citoyen, on pouvait craindre qu'elle ne donnât naissance à un individualisme effréné, au détriment de l'Etat. Celui-ci se vit forcé d'intervenir et d'introduire le citoyen dans la vie publique par une instruction systématique qui devait lui montrer ses droits, mais aussi ses devoirs et ses responsabilités, pour que les libertés politiques, loin de porter préjudice à la nation, aident à la construire et à la fortifier.

Mais une telle intervention était rendue difficile par la situation sociale : l'industrie était florissante, et la technique avait réalisé de sérieux progrès sans rendre l'homme plus heureux ; alors qu'une minorité d'hommes possédait les richesses, des millions d'êtres étaient réduits à la pauvreté et ne pouvaient satisfaire les besoins nouveaux que les progrès de la science avaient éveillés en eux ; l'individu, considéré comme un simple agent de production, perdait sa valeur dans les grandes villes, les salaires trop bas forçaient les ouvriers à se terrer dans des taudis, et la famille était en train de se dissoudre. D'autre part, les moyens purement extérieurs et coercitifs, employés jadis par l'Etat pour imposer la loi, n'étaient plus compatibles avec les principes démocratiques et libéraux. La vie sociale, les sentiments patriotiques ou les passions politiques devinrent nettement insuffisants pour incorporer l'individu à l'Etat, et un simple bouleversement des institutions sociales, tel que le préconisait le socialisme, n'était guère jugé opportun par suite de la grandeur de la détresse morale et sociale régnante. On se rappelait les réformes libérales de Stein-Hardenberg qui, au début du 19^e siècle, avaient ressuscité les forces morales du peuple lors du démembrement de la Prusse, et cherché à éduquer l'individu pour le faire coopérer au bien-être social et créer entre lui et l'Etat des relations fort différentes de celles qui avaient existé jusqu'alors. (1)

Parallèlement à cette évolution sociale, se développèrent les nouvelles théories pédagogiques qui préconisaient l'école active (*Tatschule*). Partant de la diversité et de l'originalité des forces créatrices de l'enfant, elles voulaient faire

(1) Max Lehmann: *Freiherr von Stein*. Tomes I et II.

de celui-ci le centre de gravité autour duquel devaient s'organiser toutes les méthodes pédagogiques. Une impulsion toute particulière pour une éducation sociale nouvelle vint du monde anglo-américain. L'Angleterre avait eu, bien avant les pays du continent, une constitution démocratique, et l'Etat avait accordé une grande liberté aux citoyens. Cette tradition libérale et démocratique fut transplantée en Amérique où elle fut prise comme base de l'organisation de l'Etat. Kerschensteiner, Foerster et Lietz ont connu, directement ou indirectement, la vie politique et l'organisation scolaire du monde anglo-américain, ce qui laissa dans leur œuvre une empreinte bien marquée.

Le point de départ de Kerschensteiner est sa conception de la profession. Celle-ci est avant tout une « vocation » intérieure ; elle n'est pas une charge, mais un devoir moral qui fait valoir ses droits sur les intérêts, les inclinations et les instincts individuels. C'est dans la communauté professionnelle que l'on retrouve l'origine de l'amour du travail, de l'activité, de la sobriété et de l'économie. L'éducation professionnelle n'est pas simplement une instruction professionnelle, celle-ci n'enseignant que ce qui est absolument nécessaire à l'exercice du métier. Elle est éducation complète de l'homme, car c'est de la moralisation de la profession que l'on s'élève progressivement à la moralisation de la communauté. Ce n'est pas le savoir qui apporte une aide véritable à l'homme, mais l'amour : le principe « aimer et servir », le souci pour autrui et le travail, voilà ce qui donne un sens à la vie et fait de nous des hommes. « La perfection personnelle, le devoir, la dignité suprême de la personnalité gisent dans son amour et son sacrifice à la communauté. » (2) Comme l'Etat est la forme la plus parfaite de la communauté, l'éducation sociale est dans son essence même « éducation civique », et l'idéal le plus élevé de l'homme est celui du citoyen. Chaque membre de la société doit remplir la fonction sociale qui lui est propre, exercer sa profession et la considérer non comme une source d'avantages intéressés et égoïstes, mais comme une fonction profitable à la communauté tout entière.

L'éducation civique se proposera donc de distribuer à l'enfant les biens sociaux qui devront développer en lui, conformément à ses dispositions naturelles, le maximum d'énergie et de force morale, au profit du bien-être de la société. Former « des citoyens utiles », c'est former des caractères, des personnalités, parce que « si elle est bien conçue, l'éducation civique devient éducation générale, renfermant tous les autres buts, toutes les autres fins de la formation de

(2) Kerschensteiner: *Begriff der Arbeitsschule*, p. 13.

l'homme. » (3) Avec raison, Kerschensteiner critique les écoles où l'on développe systématiquement l'égoïsme et où l'on ne fait rien ou presque rien pour former le sens social. « Toutes nos écoles publiques sont organisées en vue du développement de l'intelligence... Elles prétendent, il est vrai, former le caractère; c'est du moins énoncé dans leurs règlements organiques. Mais des institutions systématiques, visant cette fin, font totalement défaut » (4) et ne créent pas cette conviction morale et cette serviabilité envers autrui, si nécessaires dans la vie sociale. Convaincu que la « formation du citoyen » est intimement liée à l'éducation morale du caractère, Kerschensteiner estime que la grande réforme qu'exige notre pédagogie, ce n'est pas l'inscription au programme d'une nouvelle branche d'enseignement, ni l'augmentation des années de scolarité, ni l'introduction de cours d'instruction civique, mais la transformation de l'école en un lieu où l'on « prépare au dévouement social ».

L'école, « communauté en miniature », devra apporter dans son organisation les conditions typiques de la vie sociale. « La seule voie pour se préparer à la vie publique, c'est de s'y mouvoir. » (5) Le caractère moral ne s'acquiert que par le renoncement à soi. Travail en commun, incorporation de l'individu et de son activité dans un grand idéal social, et *self-government*, telles sont, selon l'avis de Kerschensteiner, les réformes pratiques nécessaires et efficaces. A leur base se trouve le principe fondamental de l'école active : elles sont dirigées contre l'école individualiste, en même temps que contre l'école intellectualiste et livresque. La communauté de travail formera le noyau central de la classe. Les élèves seront tous liés par la même volonté de travail qui les fera sortir de leur sphère égoïste ; ils subordonneront leurs intérêts, leur volonté et leur ambition au bien des autres, et agiront consciencieusement pour créer une œuvre durable. Chaque élève, pris individuellement, sera responsable pour la réussite de l'œuvre et aura pleine conscience de la responsabilité assumée. Une pareille éducation ne pourra pas se faire dans la salle de classe, mais dans le laboratoire, dans l'atelier, dans la cuisine de l'école, où l'élève travaillera activement. Quant au maître, il s'effacera pour laisser à l'enfant le soin de travailler personnellement et de déployer toutes ses forces créatrices. Ainsi la vie intérieure de l'école sera organisée sur le modèle d'un Etat où tout respirera la tolérance et la joyeuse coopération au travail. La discipline,

(3) Kerschensteiner: *Begriff der Staatsbürgerlichen Erziehung*, Leipzig, 1910, p. 26.

(4) Kerschensteiner: *id.*, p. 36.

(5) Kerschensteiner: *id.*, p. 37.

grâce au *self-government*, apportera une contribution fort appréciable, puisque les élèves auront l'occasion d'ordonner et de gouverner eux-mêmes la vie scolaire.

De même que Kerschensteiner, Hermann Lietz, dans ses *Landerziehungsheime*, a cherché une nouvelle formule d'éducation civique. Différentes raisons ont contribué à leur formation : les tristes souvenirs de sa vie d'écolier, l'absence de tout travail éducateur profond à l'école, enfin ses expériences personnelles à Abbotsholme, à l'école de Cecil Reddie, qui lui servit de modèle pour l'organisation intérieure des *Landerziehungsheime* (6). Animé d'un grand amour pour la jeunesse et d'une véritable passion pédagogique, Lietz se proposa de former dans ses écoles la génération nouvelle par l'amour de la vie et les travaux à la campagne, et d'aider au renouveau des forces nationales. Pour soustraire les jeunes gens aux mauvaises influences des grandes villes, il choisit pour ses «*Heime*» la campagne allemande, «*rendue célèbre par la légende et l'histoire*». (7) Pour Lietz, le but de l'éducation est la formation du caractère, c'est-à-dire «*faire des enfants qui lui sont confiés des caractères allemands*», indépendants, pleins de courage, sains, forts de corps et d'âme, ayant l'esprit pratique et le cœur compatissant. La tâche la plus noble du «*Heim*» consistera à rendre l'homme capable de «*vivre*» au sens véritable du mot, de prendre plaisir à la vie et au travail.

Le culte de la civilisation et des traditions germaniques éloigna toujours davantage Lietz de l'esprit de la nouvelle école d'Abbotsholme et lui fit prendre conscience des forces de la nation, de sorte que l'éducation du sentiment national et de ses applications pratiques dans la vie est devenue le but primordial du travail pédagogique au «*Heim*». Lietz estime que l'Etat ne se contente pas de la vie en commun, il concrétise et symbolise la «*culture*» d'un peuple. «*Un Etat qui mérite ce nom n'est pas une simple réunion d'hommes; il doit se différencier de la horde et de la tribu; il est le résultat d'un long développement et une des principales créations de la culture.*» (8) Pour cette raison, dans les *Landerziehungsheime*, l'enseignement civique sera intimement lié à l'étude de l'histoire qui renseignera sur les pro-

(6) Cf. W. Rein: *Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, tome V, Langensalza, 1906.

(7) Lietz: *D. L. E. H. Das erste und zweite Jahr im deutschen Landerziehungsheim bei Ilsenburg in dem Jahre 1898-99*; 2^e édit., Leipzig, 1910, p. 6.

(8) Lietz : *Die deutsche Nationalschule*. 2^e édit., 1920, p. 24. Cf. A. Ehm : *L'Education Nouvelle*, ses origines philosophiques, son évolution historique, son expansion mondiale : Paris, Alsatia, 1937.

grès de la « culture » et devra surtout développer les forces morales, autrement la « culture » s'effondrera. Les grands personnages historiques sont des modèles d'énergie, de courage et de décision ; ils représentent un idéal qui attire la jeunesse. Comme Kerschensteiner, Lietz exige que la vie scolaire soit organisée à la manière d'une communauté scolaire, dans laquelle chaque élève, grâce au *self-government*, sera responsable de ses actes, et qu'elle devienne le champ d'exercice pour l'apprentissage des devoirs civiques. » (9)

On ne saurait nier les grandes qualités d'une éducation civique telle que la conçoivent Kerschensteiner et Lietz. Imprégnée d'un esprit très libéral, elle trace le chemin pour arriver d'une vie professionnelle égoïste à un sentiment civique très élevé, en montrant l'importance du travail productif et des méthodes actives pour les élèves. Cependant, elle n'indique pas le lien profond qui unit vraiment l'individu à l'Etat ; Foerster a trouvé ce lien en se souvenant de Platon.

Selon lui, l'éducation civique ne se confond pas avec une simple éducation sociale, elle élève l'homme, pour qu'il aperçoive au-dessus des questions d'intérêt social l'intérêt général de l'Etat. Son but sera atteint lorsque chaque citoyen saura renoncer à ses propres intérêts pour obéir volontairement aux justes lois de l'Etat, lorsqu'il travaillera de toutes ses forces et selon ses moyens à la création et au maintien de l'ordre social. Foerster demande à l'éducation civique une activité créatrice qui consiste à surmonter l'égoïsme pour embrasser l'esprit de la communauté. Cet égoïsme peut être personnel, social ou national. Toute communauté, et surtout l'Etat, repose sur l'amour du prochain, sur la compréhension d'autrui et sur la reconnaissance de ses droits. On croit souvent surmonter l'égoïsme personnel en se subordonnant à une communauté sociale, à un parti ou à une société, et l'on ignore que l'abandon de ses propres intérêts en faveur de cette communauté trouve sa source dans une autre forme d'égoïsme, dans un « égoïsme de classe ».

Foerster ne voit pas dans l'éducation politique, comme Kerschensteiner, le but suprême de l'éducation ; il la subordonne à la conscience morale. L'obéissance absolue à la voix de la conscience personnelle est d'une grande importance pour l'obéissance aux lois de l'Etat, dans la mesure où ces dernières s'accordent avec la morale ; les hommes qui, pour défendre leurs convictions, ont le courage de dire « non », auront aussi la force de caractère pour rester fidèles aux lois civiles. Foerster rappelle Platon lorsqu'il écrit : « Seule la cul-

(9) Lietz: id., p. 15.

ture politique qui a jailli de la culture de l'âme et en constitue le couronnement est à la hauteur de sa tâche et à même d'élever et d'ennobler la vie humaine. » (10) Dans les nombreux écrits destinés à l'éducation civique de la jeunesse, on a négligé presque complètement la formation du caractère. « Sans la force et la fermeté du caractère, l'individu ne sera jamais capable de défendre l'intérêt général contre les intérêts corporatifs particuliers; il n'aura non plus la force de faire ce qu'Antigone a fait vis-à-vis de Créon : inflexible en présence du représentant de la loi écrite, elle est intervenue comme représentant du droit souverain des dieux et ainsi, avec toute sa conscience personnelle, elle a protégé son pays contre le danger d'avantages purement matériels. La pédagogie civique moderne ne peut livrer à Créon que des citoyens soumis, et ne se rend pas compte qu'en définitive, c'est Antigone, la gardienne des puissances morales, et non Créon, le représentant d'une politique opportuniste superficielle, qui représente les vrais fondements de la force vitale de l'Etat. Là seulement où Antigone règne sur les âmes des citoyens, où les attaches les plus profondes de la loi morale sont respectées pieusement par la force de l'action politique, là seulement les lois écrites s'appuient sur une conscience forte et vivante, là seulement l'Etat lui-même est assuré contre la menace de l'égoïsme et de la passion destructrice, et peut faire réaliser et faire rayonner autour de lui la grande idée du Droit. » (11) Ainsi comprise, l'éducation politique sera le couronnement de toute action pédagogique (12); elle est la « formation du sens de la justice, hiérarchie des fonctions et des intérêts dans la vie », et tendra à créer une « organisation extérieure basée sur l'organisation intérieure de l'âme ». Son fondement dernier, elle le trouvera dans la vie chrétienne. « Sans le Christ vivant, sans l'esprit de sacrifice et sans l'invocation du Tout-Puissant, on ne saurait élever pour la charité et l'union des âmes qui suivent des voies différentes et opposées. Un Etat dont le Christ est banni devient, tôt ou tard, un désert ou une prison. Par conséquent, la véritable formation chrétienne est, en même temps, la meilleure éducation civique. D'autre part, l'Etat, qui nous impose la tolérance à l'égard de ceux qui ne partagent pas nos convictions, nous est également une aide dans le renoncement à nous-mêmes, un censeur devant le Christ. » (13)

(10) *P. E.*, p. 521.

(11) *E. u. S.*, p. 281.

(12) Cf. *J. J. J.*, p. 6: « Toute ma pédagogie est une protestation contre l'Etat militariste prussien. » Et *P. E.* (Préface): « Ma pédagogie n'est qu'une application de mes conceptions sociales et politiques. »

(13) *Ch. u. M. L.*, p. 325.

C'est pour cette raison que l'instruction civique doit être reliée aux problèmes de la vie qui présentent une portée générale (14). Qu'on rappelle, par exemple, à la jeunesse l'expérience de la Grande Guerre. La catastrophe mondiale n'a été due qu'à l'égoïsme caché et entêté des différentes nations. L'humanité avait cru vivre une vie sociale qui, en réalité, était anti-sociale. Le développement de notre civilisation s'est fait à une époque dominée par les intérêts matériels, par les forces physiques de la nature et sous l'empire des phénomènes économiques mondiaux. Il semblait très stable, d'une force inébranlable, mais la guerre mondiale a révélé sa faiblesse. Riche de cette expérience, la société humaine devra comprendre que tout problème d'organisation économique et politique doit redevenir un problème religieux et moral, et que les puissances spirituelles doivent être reconnues comme les bases de toute communauté humaine.

Pratiquement, l'éducation civique devra commencer dès le plus jeune âge. De bonne heure, on apprendra aux enfants comment on peut éviter des discussions inutiles et comment on peut rapidement mettre fin à des conflits souvent insignifiants. Il arrive tous les jours que des frères et des sœurs, des camarades d'école, des voisins se disputent; c'est là une occasion pour les parents et les éducateurs pour montrer aux enfants combien il faut de force d'âme pour maintenir la concorde. Nous devons chercher à préserver l'âme de la jeunesse de la domination des instincts combattifs, des chimères et des suggestions, et à l'intéresser à la recherche de la justice sociale. Il y a certes un âge où la jeunesse a un besoin physique de se battre, et il y a souvent une morale cachée dans les « batailles » entre garçons, mais c'est une morale qui nécessite un ennoblissement et une épuration progressive, et une adaptation croissante aux tâches de plus en plus difficiles d'une vie collective idéale. Dans l'apaisement des conflits et des différends de la jeunesse, l'adulte retiendra les points de vue suivants :

1) Eclairer d'abord les habitudes et les traits de caractère qui causent les disputes et les animosités.

2) Montrer que c'est une faiblesse, une maladresse et un manque de contrôle de soi-même que d'entrer continuellement en conflit avec la volonté des autres.

3) Rester calme, se renseigner sur les antécédents du conflit et, en posant les questions, amener la jeunesse à juger objectivement.

(14) Foerster rappelle à ce sujet les diverses méthodes d'instruction civique pratiquées en Suisse, ainsi que la valeur de certains ouvrages français de morale.

De même, on attirera l'attention de la jeunesse, tout en faisant appel à son expérience propre, sur les principes moraux fondamentaux qu'il faudra observer.

1) Se rappeler toujours la parole du Christ : « Qui se sert de l'épée, périra par l'épée. » Aimer la paix, être généreux.

2) Lutter « pour le droit et non pour son droit » ; ne pas chercher son intérêt propre, mais défendre le droit des autres au prix de sacrifices, car seul le sacrifice engendre la confiance et le sens de la justice.

3) Ne jamais blesser la dignité personnelle de l'homme.

4) Ne pas s'obstiner à chercher tout le tort chez l'adversaire et à cacher ses propres méfaits.

5) Développer la générosité, qui est une des plus belles vertus humaines, parce qu'elle s'adresse à la dignité d'autrui et éveille la confiance, premiers pas vers la réconciliation.

L'éducation civique doit faire aimer la nation à laquelle on appartient; il faut une éducation nationale, en ce sens que chacun doit comprendre le caractère fondamental, naturel et historique de sa propre nation. Là où les traits nationaux sont honorés avec soin, on peut sans danger laisser pénétrer ce qui paraît fructueux dans les conceptions politiques, sociales ou économiques étrangères. Il est nécessaire d'attirer l'attention des élèves sur ce que leur peuple a fait pour les autres peuples, et sur ce qu'il a reçu d'eux. « Ainsi, dit Foerster, l'enseignement de l'histoire donné dans les classes supérieures deviendrait beaucoup plus vivant et plus éducatif si l'on passait les questions suivantes : Qu'est-ce que la culture allemande a reçu des autres races, et que leur a-t-elle donné ? Quelle mission spéciale, irremplaçable pour la culture universelle, résulte de l'histoire du peuple allemand, et quelle mission particulière pouvons-nous conférer aux autres peuples cultivés ? Une telle réflexion est certainement très nécessaire à nous Allemands. Si nous avons conscience de ce qui est vraiment notre patrimoine et notre tâche, il n'y aurait pas eu chez nous autant de germanisme tapageur et une telle défiance envers les importations étrangères. La mode française, le sport anglais, la pédagogie américaine — tout cela nous a inondés sans que l'esprit allemand ait pu faire un choix sage et judicieux de ce qu'il pouvait s'adapter le mieux, et qu'il ait su le faire sien et le dégager de ce qui est factice et qui nous sera éternellement étranger. Comment expliquer cela ? D'abord par le fait que l'on vivait beaucoup trop dans le sentiment national de la puissance extérieure et dans la phraséologie pompeuse et, que, par susceptibilité nationale, on ne voyait que le côté politique et industriel de l'exportation,

sans s'inquiéter de la culture intérieure. C'est pourquoi la véritable éducation nationale ne peut réussir que si elle est en liaison étroite avec l'éducation internationale — et inversement. » (15)

L'éducation de la jeunesse, en vue de l'esprit de paix et de la conciliation internationale, est plus nécessaire pour la conservation de l'Etat moderne et de ses biens culturels que l'éducation militaire. Notre pédagogie future ne devra jamais oublier qu'elle n'a pas à élever un peuple de soldats, mais des hommes qui doivent maintenir les hautes traditions culturelles plutôt que se spécialiser dans la technique des armes. Nous devons combattre les exagérations du mouvement militariste en lui opposant un concept plus universel de la force défensive de l'Etat. Celui-ci tiendra tête aux attaques de l'ennemi en se reposant non sur les armes, mais bien plutôt sur son amour sincère de la paix, c'est-à-dire sur la volonté ferme de la conciliation qui s'exprime dans les paroles et les écrits de chaque citoyen. « Le sort de la civilisation européenne dépendra du fait suivant : est-ce que les peuples réussiront à donner la prépondérance à l'idée de paix ?... Certes, il faut rendre à César ce qui est à César, mais César lui-même, c'est-à-dire l'Etat, quand il veut se maintenir au milieu des passions et des désirs déchaînés qui résultent d'une culture matérielle excessive, a besoin plus que jamais d'une union avec les puissances morales supérieures, pour se libérer des entraves hostiles accumulées autour de lui, et pour éveiller de tous côtés le désir d'une entente. Sans cette défensive spirituelle largement comprise, l'Etat isolé est, malgré toutes ses forces militaires, à la merci de la supériorité d'une coalition ennemie éventuelle ; le sort des armes est changeant, le fer attire le fer — seules, l'expansion des forces morales et la puissance de la conquête morale peuvent le protéger d'une façon durable. » (16)

La pédagogie de la paix devra s'adresser tout spécialement à la jeunesse féminine. C'est à l'éducation civique du sexe féminin qu'incombera la tâche d'éveiller dans l'âme de la femme sa mission pacificatrice, non pas dans des programmes et des idées, mais dans la pratique journalière de la vie. Combien souvent la paix dépend de la discipline de la parole ! Il y a des mots qui désarment, et d'autres qui provoquent des explosions, des mots « qui domptent les démons et d'autres qui déchaînent l'enfer » ! Que d'art on peut

(15) P. E., p. 476-477. Ces idées de Foerster se retrouvent dans l'ouvrage « *Erziehung zur Gemeinnützigkeit* » de Berger. Cf. « *Sammlung method. Handbücher* », Prag, Wien, Leipzig, 1913, Verlag A. Haase.

(16) P. E., p. 466.

montrer dans le traitement approprié d'un sentiment blessé, quelle charité dans l'apaisement des conflits entre les hommes ! La mission principale de la femme consistera à maintenir la paix dans toutes les conditions de l'existence. « L'ivraie de la haine ne peut être vaincue que par une grande semence d'amour. La conscience féminine devrait aujourd'hui, avant de porter un jugement prématuré, se demander : N'est-ce pas de l'esprit de la haine que sont sorties la guerre mondiale, les grenades, les tranchées vides et les files de tombes où reposent tant de jeunes ? Le mot d'Antigone si souvent cité : « Je suis là non pour haïr, mais pour aimer » — ce mot devrait nous exhorter chaque jour à résoudre les conflits de l'existence dans un esprit que ne peut connaître l'âme chargée d'un héritage de traditions combatives. Lorsque les femmes plaideront la cause sacrée de l'amour avec noblesse et conviction, développeront dans ce domaine les dons incomparables que la nature a mis en elles, et maîtriseront ainsi leur tendance à l'impétuosité des passions — alors seulement l'homme pourra être revêtu du caractère sublime de l'esprit de paix, et ses yeux seront ouverts sur l'anarchie que causent la discorde et la violence. » (17)

Foerster a également abordé le problème de la pédagogie coloniale. Celle-ci aura pour tâche de rassembler les expériences acquises dans les relations avec les races non civilisées ou mi-civilisées, à les approfondir et à les mettre au premier plan de la politique générale pratiquée avec ces races. Le problème colonial est avant tout un problème pédagogique. Les régions tropicales deviendront de plus en plus importantes pour l'avenir économique de l'humanité, et partant, le traitement et l'éducation des races qui travaillent ces contrées. D'autre part, les progrès techniques mis à la disposition des peuplades primitives rendent celles-ci de plus en plus rebelles, de sorte qu'on ne peut toujours les dominer par la force. D'où la nécessité de les éduquer, en observant, selon Foerster, les principes suivants :

- 1) Traiter ces hommes avec dignité.
- 2) Savoir s'adapter à leurs mœurs, à leurs conceptions de la justice et à leur manière d'arranger leurs différends.
- 3) Pratiquer la douceur et non s'adonner à des explosions de rage.

On ne peut nier que la solution des problèmes coloniaux rencontre bien des difficultés ; le mélange des races noires avec la race blanche, les questions de l'égalité politique, du mariage, etc... posent des problèmes bien délicats que les gou-

(17) *P. E.*, p. 467-468.

vernements ont trop souvent ignorés ou résolus en ne s'inspirant que de leurs intérêts propres. Avec raison, Stanley Hall propose dans chaque université des cours de pédagogie coloniale, mis au service des missionnaires. Ces cours seront également un guide pour tous les colons et les fonctionnaires responsables de l'œuvre coloniale. Le principe fondamental qu'il faudrait suivre dans l'annexion des colonies pourrait s'exprimer comme suit : Pénètre dans l'état d'âme des races soumises, cherche à les honorer en appréciant leurs biens culturels, en ménageant d'une manière chevaleresque leurs traditions historiques et leur conscience nationale.

Malgré les tentatives de Foerster, de Kerschensteiner et de Lietz, les efforts pour une profonde éducation civique en Allemagne n'eurent guère les résultats escomptés. Le Chancelier de fer avait laissé, comme dit Max Weber, « une nation sans aucune éducation politique, bien au-dessous du niveau qu'elle avait déjà atteint vingt ans auparavant ; et avant tout, une nation sans aucune volonté morale ». (18) L'école publique ne s'assimilait guère les tendances politiques et sociales nouvelles, et les élèves qui sortaient des écoles primaires ou supérieures restaient sans la moindre compréhension des devoirs civiques et de la mission réelle de l'Etat. Avec la constitution de Weimar, les idées libérales et démocratiques de Kerschensteiner et de Foerster trouvèrent naturellement un terrain assez propice : mais leurs réalisations furent trop souvent faussées par la survivance de l'état d'esprit nationaliste et naturellement arrêtées par l'avènement au pouvoir du national-socialisme.

(18) Max Weber : *Gesammelte politische Schriften*, München, 1921, p. 130.

Conclusion.

Parvenu au terme de cette étude, il nous semble opportun de résumer brièvement l'intérêt que présentent pour nous les idées pédagogiques de F. W. Foerster.

Peu de philosophes et de penseurs offrent, au même degré que Foerster, un tel apport d'expériences sociales et d'observations personnelles. Au milieu des divers écrits pédagogiques contemporains, souvent si superficiels, son œuvre apporte une doctrine centrale qui tient compte des données éternelles du problème de l'éducation et qui éclaire toutes les questions relatives à la vie morale et sociale de notre époque. Elle est tout imprégnée de philosophie pédagogique et morale, et c'est à ce titre qu'elle a attiré l'attention de tous ceux qui s'intéressent aux problèmes de la pensée moderne. Foerster possède à un degré éminent le sens de la vie psychique, la noblesse du caractère et l'élévation de la pensée, autant de qualités qui lui ont valu en quelques années une réputation mondiale. Léonard Constant porte avec raison ce jugement sur lui : (1)

«*Seelenführer*», guide des âmes, Foerster applique le mot à Platon. Nous pourrions aussi bien le lui appliquer à lui-même. Il est un de ces philosophes qui sont nés pour conduire. Pour conduire, non vers leurs propres palais d'idées, comme si les choses créées par leurs mains pouvaient nous suffire, mais pour conduire au-delà d'eux-mêmes et vers une terre promise qu'ils annoncent sans en disposer. Parti des régions arides du rationalisme et, après avoir traversé les terres décevantes d'un christianisme sans dogme, sans Eglise

(1) Cf. « *La Nouvelle Journée* », n° 40, 1923, p. 162-164.

et sans sacrements, le voici aux portes de la cité catholique, pèlerin respectueux et plein d'amour, mais je ne sais quelle crainte ou pudeur le retient encore de faire le dernier pas. Comme Moïse qui fut aussi un guide, ou pour choisir des exemples plus proches, comme Péguy ou Soloviev, Foerster a été déjà dépassé par beaucoup de ceux qu'il avait conduits. Restera-t-il lui aussi sans entrer dans la terre promise? »

« La voie qui l'a mené jusque-là n'est pas la science des choses extérieures, mais la critique de la vie. Son père, le grand astronome de l'Observatoire de Berlin, avait toujours été hautement préoccupé par les questions morales et, en particulier, par les problèmes de la justice et de la paix internationale. En recevant de lui cette tradition d'idéalisme, F. W. Foerster s'est surtout demandé comment l'humanité réelle pouvait, en fait, se maîtriser et s'élever au-dessus d'elle-même. Et aucun des problèmes de la morale concrète ne lui est resté étranger: il voit l'humanité moderne plier sous le poids du formidable outillage qu'elle s'est donné pour conquérir la matière, et il examine les rapports de la technique et de la vie. L'avidité de ces richesses terrestres déchaîna la guerre entre les nations et entre les classes: chaque groupe doit-il donc se confirmer dans ses passions collectives par une idéologie à la mesure de ses appétits ou doit-il et peut-il se soumettre à un idéal supérieur de justice? Mais la question des nations et des classes n'est pas toute la question sociale. La destinée d'un peuple dépend des groupes plus restreints que sont les familles, et des mille conflits moléculaires de la raison, de la dignité, du courage et de la générosité avec nos passions égoïstes et sensuelles. Et en définitive, si vastes que soient les problèmes de la culture humaine, ils sont toujours solidaires de ce problème de vie intérieure: comment former des caractères, des personnalités libres qui consentent en elles-mêmes et autour d'elles au progrès, à la victoire de l'esprit? Mais cette formation des caractères qui, plus que toute autre œuvre en ce monde, paraît à Foerster urgente, magnifique et sacrée, n'est pas une œuvre pour laquelle l'individu puisse se suffire. Il y faut une tradition humaine et un pouvoir éducateur. Il y faut même un secours surhumain et que l'autorité qui commande pour libérer soit émanée de Dieu même. Et ainsi, parce qu'il a voulu s'attaquer

dans le concret à l'homme réel, cet homme de chair, de sang, de passion, qui est capable d'héroïsme et de sainteté, il le trouve engagé comme malgré lui dans la théologie et obligé de choisir entre les thèses de la libre-pensée, du catholicisme et de l'individualisme protestant.

« Rien n'est plus étranger à Foerster que l'ambition de construire une philosophie séparée et de construire une psychologie, une éthique ou une sociologie qui pourraient se suffire. Ce praticien de la pédagogie n'est pas resté neutre entre les doctrines : il a voulu remonter jusqu'aux fondements métaphysiques et religieux qui donnent tout son sens à la vie humaine. Et d'autre part, ce théoricien de la vérité religieuse et de la justice ne s'est pas contenté de tracer les grandes lignes d'une doctrine idéale en dégagant sa responsabilité des applications que l'on en pourrait faire sans rien perdre de la sérénité intérieure, il a mis la main à la pâte et il s'est jeté dans la mêlée. Il n'a pas cru indigne de lui, puisqu'il voulait former des caractères, d'écrire des livres pour les enfants, puisqu'il enseignait des principes de justice économique ou internationale, d'agir sur l'opinion par le journal et par le livre populaire. Mais, surtout, ce théoricien du caractère a su magnifiquement affirmer le sien lorsque, avec un tranquille courage, il s'est mis en travers des passions déchainées dans son pays, lorsqu'il a préféré l'exil au silence, en appliquant à sa patrie en pleine guerre, et alors que les victoires allemandes paraissaient donner raison aux partisans de la violence, l'immortelle pensée de Platon sur l'injustice qu'il vaut mieux subir que commettre. »

En effet, c'est l'honneur de Foerster, à une époque d'impressionnisme pédagogique, d'avoir placé au centre de toute culture personnelle et sociale une formation profonde du caractère. Depuis un siècle, les préoccupations pédagogiques ont changé d'axe. D'abord tournées vers les problèmes d'éducation, elles se fixent aujourd'hui sur des problèmes d'instruction : les seuls débats qui passionnent les éducateurs actuels concernent la réforme des programmes. Foerster n'a jamais abordé les problèmes d'enseignement proprement dits, et il a lutté avec force contre toutes les tentatives de confusion entre la formation du caractère et la culture de l'esprit. Le problème de la vie occupant le centre de sa pensée,

il le traite, non à la lumière d'un intellectualisme abstrait, mais d'après l'analyse concrète des conditions de l'existence humaine. L'éducation puisera à d'autres sources que celle de l'intelligence. Elle fera appel à cette aspiration de l'âme à la liberté spirituelle, et réagira contre toute culture qui n'est que connaissance, car on ne peut vaincre les « démons » par de l'instruction. A dessein, Foerster repousse toute terminologie trop scolaire ou trop abstraite. Il s'adresse surtout aux pédagogues praticiens et, dans ses ouvrages destinés à la jeunesse, il donne des conseils d'ordre pratique. Ses écrits abondent en pensées fructueuses. Il est à regretter que celles-ci ne soient pas toujours formulées d'une façon claire et nette. C'est ainsi que la définition des concepts courants, tels qu'individualité, personnalité, etc., manque quelquefois de précision, et ces termes sont souvent employés dans des sens très divers : c'est là la faiblesse de Foerster, car les difficultés de compréhension qu'offrent ses pensées lui valurent bien des interprétations fausses et des critiques injustifiées. (2)

Nul doute que la formation du caractère soit la tâche la plus importante de l'éducation, à laquelle tous les procédés pédagogiques doivent être subordonnés. Avec raison, Foerster voit dans l'unité, la concentration, la décision, l'indépendance de la volonté vis-à-vis des sens, les traits spécifiques de la personnalité. Mais, peut-être aurait-il pu creuser davantage l'étude du caractère et en montrer l'unité profonde comme l'a fait par exemple Kerschensteiner dans son étude « *Charakterbegriff und Charakterziehung* ». (3) Par caractère, Kerschensteiner entend la synthèse de plusieurs qualités qu'il analyse avec soin. Ces qualités sont : l'énergie de la volonté, force native et innée ; la clarté du jugement, synonyme d'appétit à la pensée logique, et qui donne à cette force sa di-

(2) On a par exemple relevé la contradiction dans laquelle Foerster tombe, lorsqu'après avoir prouvé contre la raison individuelle la nécessité de l'autorité, il en appelle ensuite à la raison individuelle pour formuler ses griefs contre cette autorité. Cf. P. Lip-pens, S. J. *Stimmen aus Maria Laach*, 6. Heft, 1910, p. 62-72, et Dr. Wurm : *Autorität und Subjektivismus* (Regensburg, Pustet, 1910).

(3) Kerschensteiner s'inspire fortement de John Dewey pour lequel les traits caractéristiques du caractère sont la force d'exécution, le courage, la tenacité, le bon sens, la finesse et la sensibilité.

(4) Kerschensteiner emprunte à John Dewey (Cf. « *Comment nous pensons* », traduction de Decroly) les divers degrés du développement de la pensée logique : comprendre la difficulté, la circon-

rection; (4) la finesse de sensibilité qui n'est autre chose que la « facilité et diversité des réactions de l'âme en face des mille circonstances — variées et inégales — de la vie », (5) enfin la faculté de faire surgir les énergies latentes, l'« *Aufwühlbarkeit* » (mot très expressif et difficile à traduire exactement en français) qui désigne « l'intensité, la profondeur et la continuité des mouvements affectifs qu'accompagnent les perceptions, représentations et idées passant dans le torrent de la conscience, et particulièrement celles qui se rapportent à l'homme et à sa destinée, au divin, au vrai, au beau, au moral ». (6) Cette définition du caractère selon Kerschensteiner précise bien celle de Foerster, parce qu'elle fait ressortir la constance de la volonté et la supériorité de l'esprit sur les sens, comme les conditions essentielles d'une bonne éducation du caractère.

Avec raison, Foerster exige du pédagogue le don d'observation, l'intuition, une expérience riche de la vie, des relations suivies avec la jeunesse, une vie intérieure intense et une connaissance pénétrante de soi-même. Son œuvre nous prouve que, pour créer une pédagogie morale adaptée à l'âme enfantine, nous n'avons pas besoin d'attendre que la psychologie expérimentale ait dit son dernier mot dans l'étude des faits mentaux. Elle reproche à la psychologie courante de trop limiter ses recherches et d'oublier que l'homme ne tient pas tout entier dans ses analyses ou dans ses expériences de laboratoire, alors qu'il importe, au contraire, d'explorer l'immense champ de la vie morale, le plus important pour la conduite individuelle et sociale. A notre avis, la méthode éducative fondamentale, que Foerster préconise sous le nom de « méthode inductive », répond incontestablement — bien que Meumann soutienne le contraire — aux exigences de toute saine pédagogie morale. Illustrée par de nombreux exemples, elle place l'éducateur à égale distance de l'américanisme

scrire par l'analyse de l'événement ou du fait; en supposer une solution possible; voir les conséquences qui découlent de l'acceptation de cette solution.

(5) Kerschensteiner: op. cit. p. 138. Cf « L'amour, la bonté et la confiance à la maison et à l'école, la variété des circonstances au milieu desquelles s'exerce l'activité de l'individu préparent le sol sur lequel se développe la finesse de sensibilité. La finesse de sensibilité de l'éducateur est une condition préalable du développement de la finesse de sensibilité de l'enfant. » (p. 145.)

(6) Kerschensteiner : op. cit. p. 156.

qui se fait une idole de la liberté individuelle, et de la discipline autoritaire qui, malgré son souci de minutieuse exactitude, ne connaît que la contrainte extérieure. Cependant cette méthode inductive ne néglige-t-elle pas trop l'importance des matières à étudier ? Ne fait-elle pas dépendre l'enseignement des convictions personnelles du maître ? Le danger existe, par exemple dans l'enseignement de l'histoire qui doit traiter objectivement les événements relatifs aux hommes et aux peuples. Les faits historiques peuvent, certes, être expliqués et interprétés d'une façon psychologique et philosophique, mais à la condition d'avoir été soumis tout d'abord à une étude objective et critique. Foerster envisage peut-être trop l'enseignement à travers « l'expérience » psychologique (« *Erlebnis* »), qui a été si significative pour lui, et qui l'a ramené à la foi positive de l'Eglise, car l'explication purement psychologique des faits de la vie humaine est insuffisante et peut même conduire aux pires erreurs.

Dans la philosophie de Foerster, la volonté joue le rôle prépondérant, et la raison est mise au second plan. Il y a là une exagération. L'intelligence et la volonté ne peuvent être traitées isolément, elles sont unies l'une à l'autre d'une manière fort complexe. Certes, il faut partir, comme Foerster, de l'observation de soi-même, pour saisir et décomposer psychologiquement l'action volontaire normale. Mais à celle-ci, il faut la claire représentation du but, ainsi que le jugement qui approuve ou désapprouve ce but. Or, ce jugement de valeur appartient essentiellement à l'intellect, l'action étant affaire de la volonté. Le rôle de l'intelligence, c'est de faire connaître à la volonté la signification du but à atteindre et de lui indiquer les moyens dont elle peut disposer. C'est dans ce sens que E. Meumann parle avec raison des « formes intelligentes de la volonté ». S'il est vrai que le vouloir est le moteur spirituel, il ne faut cependant pas en faire découler toute la vie psychique, celle-ci n'arrivant à ses fins les plus élevées que si elle est inspirée par l'intellect. Le caractère moral, expression suprême de l'accord idéal entre l'intelligence et la volonté, ne peut se former sans le concours de l'un et de l'autre.

Ces quelques remarques critiques n'ôtent cependant rien à la signification des écrits de Foerster, signification qui ne réside pas tant dans la mise en évidence de l'une ou de l'autre

vérité du christianisme, que dans le fédéralisme pédagogique. Foerster ne sépare jamais la spéculation philosophique, morale ou religieuse, de son application à la conduite humaine, et se révèle un maître dans l'art de « jeter des ponts entre les vérités éternelles et les événements du jour », et dans l'utilisation des mobiles naturels pour arriver aux vertus morales (7). Bien plus en moraliste qu'en pédagogue, il parcourt les différentes étapes de la formation de la jeunesse; il n'est aucun aspect de la vie scolaire qu'il ne connaisse et qu'il n'interprète sans faire place aux principes chrétiens et sans insister sur la dignité suprême de la personne humaine.

Sa pédagogie présente bien des traits communs avec celle de Spalding dont la conviction fondamentale est que la vie et l'éducation sont profondément unies dans leur origine, leur développement, leur esprit et leur idéal, et que c'est la vie qui rend témoignage en faveur de la nécessité d'une profonde formation morale du caractère. D'accord avec Spalding, Foerster estime à juste titre que la pierre de touche du caractère réside dans le détachement de soi : car tout progrès est renoncement, abdication du « moi naturel » pour ce « moi supérieur et véritable qui naît de l'union de l'âme avec la justice et la charité. « Le rôle de la foi, dit Spalding, le rôle de l'espérance, de la charité, du savoir, de la beauté et de la religion gît dans leur pouvoir d'ouvrir la prison de la vie et de permettre ainsi à l'âme de s'élever librement vers l'infini et l'éternel. Plus l'homme s'est élevé, plus grand est son désir d'échapper à lui-même. » (8) C'est en nous inclinant devant ce qui nous est su-

(7) F. X. Kiefl dit avec raison que « Foerster est un artiste là où il traite des vérités purement naturelles de la moralité ». (Cf. *Korrespondenz und Offertenblatt für die gesamte Katholische Geistlichkeit in Deutschland*, 1922, p. 37). De même, Mgr Keppler apprécie hautement la valeur des idées de Foerster, lorsqu'il écrit : « Si, dans nos prédications de la morale, nous nous étions attachés davantage à montrer le fondement naturel des principes fondamentaux de la morale chrétienne et catholique, tels que le renoncement à soi, la mortification, le jeûne, la sanctification du dimanche, l'humilité; si nous avions utilisé les mobiles naturels à côté et avant les mobiles surnaturels, il n'eût probablement pas été possible que notre morale soit à présent et par beaucoup vilipendée et considérée comme déraisonnable, vieille et usée. » *Homelitishe Gedanken und Ratschläge*, 1911, Freiburg, Herder, p. 46-47.

(8) *M. and. E.*, p. 38.

périeur que nous nous élevons et acquérons notre vraie personnalité et notre dignité.

Guidé par son observation impartiale de la vie et par ses expériences personnelles, Foerster a raison de dénoncer l'erreur qui consiste à croire que des règlements, des méthodes et des procédés pédagogiques constituent la chose principale en matière d'éducation. Ni le matériel didactique, ni les livres perfectionnés n'éduquent la jeunesse, mais des hommes dévoués, qui croient profondément à la puissance de l'éducation et laissent agir leur force morale sur ceux qui leur sont confiés. L'éducateur a une véritable mission à remplir : la chose capitale n'est pas ce qu'il dit et ce qu'il enseigne, mais bien ce qu'il est lui-même; il doit révéler à ses élèves ce que, dans les profondeurs de son âme, il espère, croit et aime. La tâche principale qui s'impose à son activité pédagogique est d'apporter une solution positive au problème si délicat des rapports de l'autorité et de la liberté à l'école. Eduquer, c'est faire reconnaître à l'enfant l'insuffisance de ses forces personnelles et subordonner toutes ses actions et son activité au contrôle d'une autorité, celle de l'éducateur. C'est, d'autre part, aimer l'enfant, s'effacer pour le mieux servir, lui enseigner à agir par lui-même et à prendre conscience, dès son plus jeune âge, de ses responsabilités et de sa tâche future; en un mot, c'est édifier une nouvelle personnalité, l'enfant étant un monde immense à la découverte duquel l'éducateur doit être heureux de participer.

VU LE 8 OCTOBRE 1937

*Pour le Doyen de la Faculté des Lettres
de l'Université de Paris*

L'Assesseur

J. VENDRYES,

VU

ET PERMIS D'IMPRIMER

Le Recteur de l'Académie de Paris

G. ROUSSY.

Indications Bibliographiques

INDICATIONS BIBLIOGRAPHIQUES.

Dans les indications bibliographiques suivantes, nous nous sommes efforcé de mentionner tous les ouvrages de F. W. Foerster parus jusqu'en 1937. Nous avons également tenu compte de tous les articles publiés dans diverses revues, et qui ont offert quelque intérêt pour notre étude.

I — OUVRAGES DE F. W. FÖRSTER.

Les principaux ouvrages de F. W. Foerster ont été traduits en français, anglais, espagnol, italien, hollandais, danois, suédois, finnois, russe, polonais, tchèque, hongrois, roumain, serbe, flamand et japonais.

Ethische Aufgaben in der sozialen Bewegung. *Berlin 1894.*

Der Entwicklungsgang der Kantischen Ethik bis zur Kritik der reinen Vernunft. *Freiburg 1893. (thèse de doctorat).*

Die Arbeitslosigkeit und die moderne Wirtschaftsentwicklung. *Berlin 1897.*

Willensfreiheit und sittliche Verantwortlichkeit. *Berlin 1898.*

Jugendlehre. *Berlin 1904.*

Lebenskunde. *Berlin 1904.*

Technik und Ethik. *Leipzig 1905.*

Autorität und Freiheit. *Kempten 1910.* Trad. franç. : *Autorité et Liberté.* Lausanne.

Die Stellung des modernen Studenten zur Katholischen Kirche. *Osterwieck 1907.*

Schule und Charakter. *Zürich 1908.* Trad. franç. par P. Bovet : *L'Ecole et le Caractère.* Neuchâtel et Paris, Delach et Niestlé.

Christentum und Klassenkampf. *Zürich 1908.*

Sexualethik und Sexualpädagogik. *Kempten 1909.* Trad. franç. : *Morale sexuelle et Pédagogie sexuelle.* Paris, Bloud et Gay, 1930.

Lebensführung. *Berlin 1909.*

Staatsbürgerliche Erziehung. Conférence faite à la Gehe-Stiftung à Dresden, le 12 mars 1910. *Leipzig 1910.*

Schuld und Sühne. *München 1911.*

Die Dienstbotenfrage und die Hausfrauen. *Zürich 1912.*

Aus der Pädagogik eines Afrikaforschers. *Kempten 1912.*

Strafe und Erziehung. *München 1913.*

Politische Ethik und Politische Pädagogik. *München 1913.*

Die Grundlagen der christlichen Pädagogik. Conférence faite au 18^{me}
Congrès scolaire évangélique allemand à Cassel. *Berlin 1913.*

Autorität und Freiheit in der Erziehung Jugendlicher. *Zürich 1914.*

Das Oesterreichische Problem vom ethischen und staatspädagogischen
Standpunkte. *Wien 1914.*

Die deutsche Jugend und der Weltkrieg, Kriegs- und Friedensaufsätze.
Leipzig 1916.

Erziehung und Selbsterziehung. *Zürich 1917.*

Bedenken gegen die Einheitsschule. *Berlin 1918.*

Seyffert, Richard und F. W. Foerster: Für und wider die allgemeine Volks-
schule. *Leipzig 1918.*

Weltpolitik und Weltgewissen. *München 1919.*

Zur Beurteilung der deutschen Kriegsführung. *Berlin und Stuttgart 1919.*

Der Völkerbund als Kulturgemeinschaft. *Stuttgart 1920.*

Zentralismus oder Föderalismus? *München 1920.*

Christentum und Pädagogik, eine Auseinandersetzung mit Herrn Domdekan
Dr. Kiefl. *München 1920.*

Das Kulturproblem der Kirche. *Kempten 1920.*

Mein Kampf gegen das nationalistische und militaristische Deutschland.
Stuttgart 1920. Trad. franç.: Mes combats à l'assaut du militarisme
et du nationalisme allemands.

Bismarcks Werk im Lichte der föderalistischen Kritik. *Wiesbaden 1921.*

Christus und das menschliche Leben. *Zürich 1921.*

Angewandte politische Ethik. *Wiesbaden 1922.*

Politische Ethik und politische Pädagogik. 4^{me} édition considérablement
augmentée. *München 1922.*

LA PEDAGOGIE MORALE DE FR. W. FOERSTER.

Jugendseele, Jugendbewegung, Jugendziel. *Zürich 1923.*

Angewandte politische Ethik. *Wiesbaden 1924.*

Vaterlandsliebe, Nationalismus und Christentum. Leitsätze zur christlichen Erneuerung des deutschen Volkes. *Berlin 1926.*

Religion und Charakterbildung. *Zürich 1926.*

Die Dominanten der Kriegsschuld. *Berlin 1932.*

Weltkrise und Seelenkrise. *Berlin 1932.*

Pour former le caractère. *Paris, Fischhaber.*

Vertus viriles et vertus féminines. Conférence faite à l'Institut Supérieur de Pédagogie de Gand, le 6 mars 1932, tiré à part «Vlaamsch Opvoedkundig Tijdschrift». *Gentbrugge 1932.*

Ewiges Licht und menschliche Finsternis. *Vita Nova Verlag, Lucerne 1935.*

Alte und Neue Erziehung. *Vita Nova Verlag, Lucerne 1935.*

Europa und die deutsche Frage: *Vita Nova Verlag, Lucerne 1937.*

II — ARTICLES DE F. W. FØERSTER.

1) *DANS LA REVUE «ETHISCHE KULTUR».*

Grunddeutsch *EK I, 1893.*

Patriotismus und Ethik *id.*

Zur Beurteilung des Militarismus *id.*

Ethische Aufgaben in der sozialen Bewegung *E K II, 1894.*

Der Kaiser und die Sozialdemokratie *EK III, 1895.*

Was heisst Christentum. *id.*

Eine Rede für den Militarismus. *id.*

Religion und Frömmigkeit. *id.*

Sozialdemokratie und Ethische Bewegung. *id.*

Starke Staatsgewalt und nationale Sozialreform. *id.*

Zum Gedächtnis Kaiser Friedrich III. *id.*

Zur Beschlagnahme von No. 37 der Ethischen Kultur. *id.*

Zur internationalen Arbeiterbewegung. *id.*

Zur Sedanfeier. *id.*

Blut und Eisen, eine Jubiläumsbetrachtung. *EK IV, 1896.*

Blut und Eisen II. *id.*

Der verzauberte Kaiser. *id.*

Die Regierung und der Klassenkampf. *EK IV, 1896.*

Militarismus und Vaterlandsverteidigung. *id.*

Preussen und Süddeutschland. *id.*

Raubtierpolitik. *id.*

Realpolitik. *id.*

Religion oder Ethik? *id.*

Scheiterhaufenpolitik. *id.*

Die Achtung der Sozialdemokratie. *id.*

Fortschritte der internationalen Gedanken in der Sozialdemokratie. *id.*

Freies Christentum und Ethische Bewegung. *id.*

Kanonen-Sozialismus. *id.*

Nationalliberale Ethik. *id.*

Weltfriede und Arbeiterbewegung. *id.*

Kulturpolitik oder Militarismus? *EK V, 1897*

Nationale Politik. *id.*

Christentum und ethische Kultur. *id.*

Zur Beurteilung des politischen Kampfes. *id.*

Die Sozialdemokratie in den Schichten der Studierenden. *id.*

Klassenkampf und ethische Kultur. *EK VI, 1898.*

Die Bedeutung der Kunst für Menschenbeurteilung und Menschenbehandlung. *id.*

Maccchiavelli und der Imperialismus. *id.*

Ethik und Arbeiterorganisation. *EK VII, 1899.*

Die weltliche Ethik und die Kirche. *id.*

Die amerikanische Kultur und die Ethische Bewegung. *id.*

Mehr Kanonen — eine Forderung der Menschlichkeit. *EK VIII, 1900.*

Politik und Christentum. *id.*

Versuche im Moralunterricht. *EK. VIII, 1900.*

I — Pfadfinder

II — Die alte Geige

III — Der Tod als Freund

IV — Der Kampf mit der Zunge

V — Stammt der Mensch vom Affen ab?

VI — Es zog eine Hochzeit den Berg entlang

VII — Der Sieg des Menschen über die Naturgewalten

VIII — Die Erziehung der Eltern durch die Kinder

IX — Wenn der Vater strauchelt

X — Wohnungsnot

XI — Taubstumme.

Versuche im Moralunterricht. *EK IX, 1901.*

XIII — Sollen wir Buren und Engländer spielen?

XIII — Kann man von den Mädchen nichts lernen?

XIV — Die barmherzige Schwester.

Zur Frage der geistlichen Orden. *id.*

Bemerkungen zur Treitschkes Auffassung von der Sittlichkeit des Staates. *id.*

Weltflucht und Ethik. *id.*

Zur Frage des Moralunterrichts. *id.*

Volksbildung und Ethik. *id.*

Lebensfragen der modernen Kultur. *id.*

Soziale Frage und Ethik. *EK X, 1902.*

Kunst und Ethik. *id.*

Zu der Frage des Moralunterrichts. *id.*

Weiteres zum Ausbau des Moralunterrichts. *id.*

Deutsches Reich und sittliche Kultur. *id.*

Zur Frage der Unterrichtsfreiheit. *id.*

Nochmals Staatsschule und Unterrichtsfreiheit. *id.*

Einwendungen gegen den Moralunterricht. *id.*

Skizzen zum Unterricht in der Lebenskunde. *EK XI, 1903.*

Der einsame Esser
Die geflickte Hose
Die Ohrfeige
Der tote Frosch
Was man im Pferdestall lernen kann
Die grösste Kraft
Die Erziehung unserer jüngeren Geschwister
Ordnung und Unordnung
Gewohnheiten
Tonkunst
Der griechische Tempel
Selbstprüfung
Der Prügelknabe
Soll ich meines Bruders Hüter sein?
Die Schiffsschraube.

Amerikanische Moralpädagogik in Schulführung und Schuldisziplin. *id.*

Ethik und Konfessionalismus. *id.*

Kirchenwesen und Ethik. *id.*

Kirche und Schule. *id.*

Neutralität der Ethischen Kultur. *id.*

Versuche im Moralunterricht (dans Kinderland). *EK XII, 1904.*

Für die Gesangstunde
Zur Psychologie und Pädagogik der Arbeit
Blumenblüte und Mädchenblüte
Der Boomerang
Was man beim Staubwischen lernen kann
Zweierlei Umgang mit Menschen.

Die Grenzen des blossen Verstandes in Fragen der Lebens- und Menschenkenntnis. *EK XIII, 1905.*

Dans «Kinderland». *id.*

Allerlei Nachträgliches zur Jugendlehre
Die angeborene Frische
Für's Vaterland.

Erklärung (gegen Bruno Meyer) und als Abschluss der Diskussion über das Thema «Die Grenzen des blossen Verstandes». *id.*

Dans «Kinderland». *EK XVII, 1909.*

Beharrlichkeit
Fasten.

2) *DANS LA REVUE «DIE MENSCHHEIT»:*

Deutsche Zukunft. 20.4. 1921.

Friedenspädagogik. 14. 5. 1921.

Zum Verständnis der Schuldfrage. 10. 9. 1921.

Was heisst nationale Gesinnung? 17. 9. 1921.

Der wahre und der falsche Frieden. 24. 12. 1921.

Vier Bemerkungen zur Schulreform. 3. 6. 1922.

Beiträge zur deutschen Selbsterkenntnis. 27. 3. 1924.

Die Lebenskrise des Faschismus. 27. 6. 1924.

Pazifismus und Machiavellismus. 26. 9. 1924.

Der Deutsche und das Ausland. 7. 11. 1924.

Patriotismus und Religionspädagogik. 22. 12. 1924.

Allerlei Katholisches. 23. 1. 1925.

Immer neue Missverständnisse betreffend den Federalismus. 19. 2. 1926.

Pädagogische Anwendungen. 7. 6. 1927.

Völkerbund und Jugenderziehung. 8. 7. 1927.

Politik und Pädagogik. 13. 1. 1928.

Abrüstung, Preussentum und Evangelium. 3. 2. 1928.

Politik und Christentum. 10. 2. 1928.

Verirrte moderne Jugend. 2. 3. 1928.

Sexuelle Freiheit der Jugend. 23. 3. 1928.

Christus und Caesar. 13. 4. 1928.

Neue Luftpädagogik. 27. 4. 1928.

Aufstieg der Begabten, Einheitsschule? 1. 6. 1928.

Wesen und Sinn unserer politischen Arbeit. 3. 7. 1928.

Grundsätzliche und realistische Betrachtungen zur Kriegsdienstverweigerung.
7. 10. 1928.

Zur pädagogischen Behandlung des deutschen Nationalismus. 23. 12. 1928.

3) *DANS LA REVUE «DIE ZEIT».*

Mein Vater: Eine Lebenserinnerung und ein Friedensprogramm. 5. 1. 1930.

Die Ursachen aller Ursachen. 5. 1. 1930.

Zusammenführung der Völker und Zusammenführung der Prinzipien.
5. 1. 1930.

Der Kampf der Einseitigkeiten in der modernen Pädagogik. 5. 1. 1930.

Pan-Europa und der gegenwärtige Geisteszustand. 20. 1. 1930.

Zur sozialen Erziehung. 20. 1. 1930.

Klassenkampf und Klassenkrieg. 20. 1. 1930.

Die zwei Hauptaufgaben der Erziehung. 20. 1. 1930.

Cardinal Newmans Gedanken über den Gentleman und das Christentum.
5. 2. 1930.

Leib und Seele der modernen Zivilisation. 5. 2. 1930.

Papst und Faschismus im Kampf um die Jugenderziehung. 20. 2. 1930.

Die Behandlung des Selbstgefühls. 20. 2. 1930.

Zur Psychologie des Reiters und allerlei pädagogische Folgerungen.
5. 3. 1930.

Immer neue Revolte im Erziehungshaus. 20. 3. 1930.

Erziehung zum Realismus. 5. 4. 1930.

Psychologie und Pädagogik. 20. 4. 1930.

Völkerbundspädagogik. 5. 5. 1930.

Katholizismus und Weltfriedensarbeit. 5. 5. 1930.

Sexualpädagogische Verirrungen. 20. 5. 1930.

Schuld und Sühne in Leben und Erziehung. 5. 6. 1930.

Akademisierung Deutschlands und Pädagogik der Einheitsschule. 20. 6.
1930.

LA PEDAGOGIE MORALE DE FR. W. FOERSTER.

- Eine wichtige Diskussion über Sexualpädagogik. 5. 7. 1930.
- Zur politischen Pädagogik. 20. 7. 1930.
- Wesentliches in der Erziehung. 5. 8. 1930.
- Das pazifistische Elternhaus und die nationalistische Schule und Kameradschaft. 20. 8. 1930.
- Eine Prinzipienfrage der deutschen Wiederherstellung. 20. 8. 1930.
- Militär und Zivil in der Kriegsschuldfrage. 20. 8. 1930.
- Soziale Kultur und Erziehung. 5. 9. 1930.
- Eine Auseinandersetzung mit einem Nationalsozialisten. 5. 9. 1930.
- Die Gottverlassene Universität. 5. 10. 1930.
- Das ewige Reparationsproblem. 5. 11. 1930.
- Zur pädagogischen Behandlung des kollektiven Tieres. 5. 11. 1930.
- Eine Auseinandersetzung mit Thomas Mann. 5. 11. 1930.
- Zur Friedenspädagogik. 20. 11. 1930.
- Psychologismus und Erziehung. 20. 12. 1930.
- Deutschland und die Allgemeine Abrüstung. 20. 12. 1930.
- Ethische Lebensfragen. 5. 1. 1931.
- Grundsätzliches zur Frage der Taktik des internationalen Pazifismus. 5. 2. 1931.
- Bergpredigt und jugendliche Selbstbehauptung. 5. 2. 1931.
- Die päpstliche Enzyklika über die Ehe. 20. 2. 1931.
- Konflikte zwischen Eltern und heranwachsender Jugend. 20. 2. 1931.
- Moderne Jugend und religiöse Autorität. 20. 3. 1931.
- Wie man mit der Jugend Charakterfragen besprechen kann. 5. 4. 1931.
- Ueberbürdung, nervöse Kinder und Berufswahl. 20. 4. 1931.
- Zur Deutung des Versailler Vertrags. 5. 5. 1931.
- Unterricht im Geiste der Völkerversöhnung. 5. 5. 1931.
- Zweierlei Pazifismus. 5. 6. 1931.
- Nochmals Ueberbürdung und jugendliche Nervosität. 5. 6. 1931.

- Ethische Lebensfragen: Ehe-Irrungen. 20. 6. 1931.
- Die Widersprüche der deutschen Politik. 20. 6. 1931.
- Seelische Ueberwindung von Konflikten im Jugendalter. 5. 7. 1931.
- Frankreichs Besonderheiten. 5. 8. 1931.
- Ausdruckkultur und Erziehung. 20. 9. 1931.
- Der Fluch der Rationalisation. 5. 10. 1931.
- Pädagogische Gemeinplätze. 5. 11. 1931.
- Das Wesentliche der deutschen Kriegschuld. 5. 12. 1931.
- Intelligente Männer, intelligente Frauen, intelligente Völker. 5. 12. 1931.
- Pazifistische Irrungen. 5. 12. 1931.
- Erziehungspraxis. 5. 12. 1931.
- Der pazifistische Irrtum. 20. 1. 1932.
- Der gefährliche Optimismus. 20. 2. 1932.
- Anstand, Ehre und Gewissen im Arbeitsleben. 20. 2. 1932.
- Quo vadis Germania? 5 et 20. 3. 1932.
- Aeusserliche und Innerliche Männlichkeit. 5 et 20. 3. 1932.
- Sexualpädagogik und Friedenspädagogik. 5. 4. 1932.
- Die grosse und die kleine Kinderstube. 5. 5. 1932.
- Dressur und Erziehung. 20. 5. 1932.
- Zur Sexualpädagogik. 5 et 20. 6. 1932.
- Pazifismus und Wirtschaft. 5 et 20. 6. 1932.
- Der Irrtum der «Autarkie». 5. 7. 1932.
- Schule und Weltpolitik. 5. 7. 1932.
- Geschwätziges Psychotherapie. 5. 8. 1932.
- Erziehung ohne Erziehungsziel. 20. 8. 1932.
- Militarismus und männliche Erziehung. 5. 9. 1932.
- Welt-Verluderung. 5. 9. 1932.
- Schuld und Krankheit. 5. 9. 1932.

Gandhis Fasten und die Pädagogik. 5. 10. 1932.

Religionspädagogik und Wirklichkeitslehre. 20. 10. 1932.

Die Grenzen der Genfer Weltpolitik. 5. 12. 1932.

Aristokratie und Demokratie. 5. 12. 1932.

Zur Kriegsdienstverweigerung. 5. 12. 1932.

Psychologie und Pädagogik. 5. 12. 1932.

Erziehung für Besuche im Ausland. 5. 1. 1933.

Mittelmeerpädagogik. 20. 2. 1933.

Die Germanische Welt und die Mittelmeerkultur. 20. 2. 1933.

4) DANS DIVERSES REVUES :

Ethik und Politik: *«Protestant»* No 41 et 47. 1900.

Kirche und politische Ethik: *«Christliche Welt»* no. 52. 1900.

Ein Wort zum Missionswesen: *«Christliche Welt»* No. 33. 1900.

Sozialdemokratie und Ethik: *«Soziale Praxis»* No. 4. 1900.

Zur ethischen Beurteilung politischer Attentate: *«Der Türmer»* VII, 1905.

Zur Religion und Christentum in Haeckels Lebenswunder. *Id.*

Zur Polenfrage: *«Die Christliche Welt»* XX, 1906.

Christentum und Klassenkampf: *Monatsschrift für christliche Sozialreform.* 1906.

Pädagogischer Fortschritt und Christentum: *«Hochland»* IV, 1906-07.

Sexualethik und Sexualpädagogik in Verhandlungen des 1. Kongresses der deutschen Gesellschaft zur Bekämpfung von Geschlechtskrankheiten. Leipzig, 1907.

Kritik der modernen Sexualpädagogik: *«Süddeutsche Monatshefte»* 1907.

Moral und Moralphädagogik: *«Pädagogische Reform»* Hamburg, No. 41, 1907.

Die Kultur des Nackten: *«Der Türmer»* IX, 1907.

Was kann der protestantische Pädagoge von der römischen Kirche lernen? *«Schweitzer theol. Zeitschrift»* 1907.

Sexualethik und Sexualpädagogik: «Hochland» IV, 1907.

Die heilige Elisabeth und die modernen Frauen: «Christliche Frau» VI, 1907/08.

Grundfragen der Charakterbildung: «Hochland» V, 1908.

Die Persönlichkeit Christi und die moderne Jugend: «Monatsschrift für den evangelischen Religionsunterricht», Göttingen, 1908.

Charakterfragen für junge Leute: «Hochland» 1908/09.

Neurose und Sexualethik: «Hochland» 1908/09.

Die pädagogische Unentbehrlichkeit der religiösen Moralbegründung: «Hochland» 1908/09.

Unersetzlichkeit der Strafe in der Behandlung der Jugendlichen: «Jugendwohlfahrt» 1909.

Noch einmal Politik und Ethik: «Der Protestant» IV, 1909.

Autorität und Freiheit: «Hochland» 1909.

Aesthetische und Religiös-sittliche Kultur: *Wissen und Leben*, 15 décembre 1909.

Psychoanalyse und Seelsorge: «Evangelische Freiheit» 1909/10.

Charakterbildung in Schule und Haus: «Christliche Schule», *Pädagogische Studien und Mitteilungen*, 1. Jg. 1910; 2. Jg. 1911.

Auseinandersetzung mit Pfarrer O. Pfister-Zürich: «Evangelische Freiheit» X, 1910.

Die Beseitigung des Schulbegriffes in der modernen Kriminalistik: «Hochland» 1911/12.

Arbeitsschule und Charakter: «Neue Jahrbücher für das Klassische Altertum, Geschichte für deutsche Literatur und für Pädagogik», II Abtg. 1912.

Ist sittliche Bildung ohne Religion möglich. *Beilage der Münchener Neuesten Nachrichten*, No. 63, p. 524/525.

Seelenkenntnis und experimentelle Psychologie: «Pharus» 1913.

Charakterfragen für junge Leute: «Hochland» 1913.

Die Bewegung für die Jugendkultur: «Süddeutsche Monatshefte» 1914.

Autorität und Selbsterziehung in der Leitung der Jugendlichen: «Zeitschrift für Kinderforschung» 1914.

Willmann als Pädagoge: «*Katholische Schulblätter*, April 1914.

Neue Erziehungspflichten für unsere Zeit: «*Der Weltkrieg im Unterricht*» 1915.

Einheitsschule und Aufstieg der Begabten: «*Hochland*», déc. 1916/17.

Mein Konflikt an der Universität München: «*Berliner Tageblatt*» No 300, 14. 7. 1916.

Kritisches zur Wehrkraftbewegung: «*Pharus*» 1916.

Kampf im Krieg für die Ehre deutscher Wissenschaft (Offener Brief F. W. Foersterns an Prof. Meyer): «*Münch-Augsburger Abendzeitung*» 25. 5. 1916.

Die kommenden Aufgaben der weiblichen Erziehung: «*Hochland*» 1916/17.

Die wechselseitige Ergänzung der Rassen: «*Wissen und Leben*» 1917.

Kommende Aufgaben der religiösen Erziehung: «*Katechetische Blätter*» 1917.

H. St. Chamberlain als Interpret der Westlichen Zivilisation: «*Die neue Rundschau*» XXVIII, 1917.

Demokratie und Aristokratie: «*Hochland*» 1918.

Ethische Jugendlehre: «*Deutsche Schulerziehung*» (Hg. W. Rein), 1918.

Friedenshemmungen und Friedensmöglichkeiten. Eine Betrachtung zur gegenwärtigen Weltlage: «*Münchener Post*» No. 3-4; 1. 1918.

Die gegenwärtige Lage des deutschen Volkes und die akademische Jugend: «*Die Hochschule*» 1919.

Zur Frage der deutschen Schuld am Weltkrieg: «*Preussische Jahrbücher*» 1919.

Mein Schlusswort an Herrn Domdekan Kiefl: «*Katechetische Blätter*» 46. Jahrg. 1920.

Soziale Arbeit der deutschen Universitätsjugend: «*Akademisch-soziale Monatsschrift*» 1920.

Ueber die bayerischen Dokumente: «*Münchener Post*» No. 43, 1922.

Erklärung in eigener Sache: Sonderabdruck aus «*Münchener Post*», No. 276 et 277.

Sittliche Pflicht zur Reparation: «*Zukunft*» 30. Jg. 1922.

Staatsbürgerliche Erziehung der Jugend: «Hochland» 1922.

Orientfrage einst und jetzt: «Germania», 6. 2. 1922.

Das Problem der europäischen Minoritäten: «Neue Züricher Zeitung» 25. 10. 1922.

Vom Abstrakten zum Konkreten. Bemerkungen über psychologische Vorbedingungen der sozialen Arbeit: «Akademisch-soziale Monatsschrift» 1922.

Au soldat inconnu allemand: «La Paix par le Droit», 1922.

La Croix et la crise actuelle de l'humanité: «Le Christianisme social», avril-mai 1922.

Ethik und Pazifismus: «Die Friedensbewegung» hgg. von Kurt Lenz und Walter Fabian, Berlin 1922.

La Rénovation pédagogique du point de vue social et chrétien: «Foi et Vie», 1922, p. 769-779.

Der Sinn der gegenwärtigen Krisis des Abendlandes. «Das Neue Reich» No. 38.

Die Schuldner-Tragödie: «Neue Züricher Zeitung», 19. 8. 1923.

Meine Stellung zu Karl Barth: «Neuwerk», Heft 4, 5, 7, 1923.

Das deutsche Mutterland und die deutschen Minoritäten: «Germania», 14. 2. 1926.

Neuer Versuch zur Lösung des Minderheitsproblems: «Neue Züricher Zeitung», 24. 1. 1926.

Zu dem Artikel von Dr. Clara Fassbender: «Heiliges Feuer», 15. Jg., 1927/28.

Mein Friedensprogramm: «Die Wahrheit», Prag, 1. 2. 1927.

Les mérites et les Illusions de la Pédagogie moderne: «Revue catholique des idées et des faits», nov. et déc. 1927.

Dem Unbekannten Deutschen Soldaten: «Allgemeine Rundschau», München, 2 novembre 1929.

Zum Streite um meine politische Kritik: Paris, 26. 2. 1932.

Das Elsass, Frankreich und Deutschland: «Elsässer Bote», décembre 1934. No. 290-1-2-3.

La politique mondiale du Vatican: «Synthesis» 1. 1936.

III — COURS PUBLICS DE F. W. FØRSTER A ZURICH

1898 à 1912.

H. (hiver) 1898/99 :

Die Hauptprobleme der Ethik.
Darwinismus und Kultur.
Besprechung der Sozialphilosophie des Karl Marx.

H. 1899/1900 :

Die ethischen Probleme der modernen Zivilisation.

H. 1900/1901 :

Die Hauptprobleme der Ethik.

E. (été) 1901 :

Das Verhältnis der Ethik zur Religion.
Besprechungen über ausgewählte Probleme der kantischen Philosophie.

H. 1901/1902 :

Die Soziologie und Psychologie des Verbrechens und der Strafe.
Die Grundfragen der sozialen Ethik.
Besprechungen über das Problem der Demokratie im Anschluss an
Platos «Staat» und Hobbes «Leviathan».

E. 1902 :

Die Beziehungen zwischen der religiösen und sittlichen Kultur.

H. 1902/1903 :

Grundfragen der Ethik.
Darstellung und Kritik der positivistischen Philosophie (Comte, Littré, Mill, Spencer).

E. 1903 :

Die Soziologie und Psychologie des Verbrechens und der Strafe.

H. 1903/1904 :

Die Philosophie Schopenhauers und Nietzsches.
Besprechung von sozial-ethischen Problemen im Anschluss an die
neuere soziologische Literatur.

E. 1904 :

Das soziale und religiöse Problem in der Philosophie Aug. Comtes.

E. 1905 :

Hauptfragen der sozialen Ethik.

H. 1905/1906 :

Autorität und Freiheit (mit Bezug auf die betreffenden Ansichten
von Comte und Mill).
Einführung in die platonische Philosophie.

E. 1906 :

Die Hauptfragen der Ethik.
Religionsphilosophie.
Einführung in die Philosophie Schopenhauers.

H. 1907/1908 :

Schopenhauer und Nietzsche.
Grundfragen der Charakterbildung.
Aufgaben und Methoden der Moralpädagogik in der Schule (mit besonderer Berücksichtigung der neueren amerikanischen Pädagogik).

E. 1908 :

Einführung in die platonische Philosophie.

H. 1908/1909 :

Moralpädagogische Probleme im Schulleben.
Verbrechen und Strafe vom ethischen und pädagogischen Standpunkt
(mit Berücksichtigung der jugendlichen Delinquenten).

E. 1909 :

Grundfragen der Ethik.
Methodik des ethischen Unterrichts.

H. 1909/1910 :

Moralpädagogische Probleme im Schulleben.
Grundfragen der Charakterbildung.

E. 1910 :

Einführung in die Philosophie Platos.
Pädagogische Gesichtspunkte zur Verbrecherfrage.

H. 1911/1912 :

Psychologische Gesichtspunkte für die sittlich-religiöse Jugendunter-
weisung.
Grundfragen der Charakterbildung.
Moderne Erziehungslehren und Erziehungsmethoden in christlicher
Beleuchtung.

E. 1912 :

Jugendpsychologie.
Hauptfragen der Ethik.

IV — OUVRAGES SUR F. W. FØRSTER.

- | | |
|------------|--|
| A. Böhm | F. W. Foersterns moralpädagogische Ansichten. <i>Langensalza, Beyer, 1910.</i> |
| M. Brüsten | Foersterns Didaktik im Dienst der ethischen Erziehung.
<i>Diss. Bonn, 1933.</i> |

LA PEDAGOGIE MORALE DE FR. W. FOERSTER.

- W. Büchsel F. W. Foerster, Darlegung und Würdigung seiner ethischen und pädagogischen Gedanken. *Berlin, 1924.*
- W. Fabian F. W. Foerster, Darlegung und Würdigung seiner ethischen und pädagogischen Grundgedanken. *Berlin 1924.*
- O. R. Flatter Zur Neugestaltung des Geschichtsunterrichts unter Berücksichtigung der staatsbürgerlichen Ideen F. W. Foerstern. *Diss. Jena 1927.*
- H. M. Görgen F. W. Foerster. *Dürren, R. H. L. D., 1933.*
- Th. v. Greyerz Foersterns Jugendlehre. *Diss. Bern, 1908.*
- G. Grunwald Die Münchener Katechetische Methode: J. F. Herbart und F. W. Foerster. *München, 1910.*
- J. Hepp Die Selbstregierung der Schüler. Erfahrungen mit F. W. Foersterns Vorschlägen für eine vertiefte Charakterbildung der Jugend. *Zürich.*
- Fr. de Hovre Essai de philosophie pédagogique. *Bruxelles, 1927.*
- B. Kammler Moralphädagogik und Unterricht bei J. F. Herbart und F. W. Foerster. *Langensalza, 1914.*
- K. Kessler Pädagogische Charakterköpfe. 5. Auflage, *Frankfurt, 1929.*
- F. X. Kiefl F. W. Foersterns Stellung zum Christentum. *Donauwörth, 1918.*
- F. X. Kiefl Christentum und Pädagogik. Eine Antwort auf Foersterns gleichnamige Schrift. *Regensburg, 1920.*
- L. Kleyheeg Das Autoritätsprinzip in der neueren Pädagogik, Herbart - F. W. Foerster. *Diss. Bonn, 1925.*
- A. Messer Pädagogik der Gegenwart. *Berlin, 1926.*
- G. Modugno F. W. Foerster E. La Crisi Dell'Anima Contemporanea. *Bari, 1931.*
- A. D. Müller F. W. Foerster, seine Lebensarbeit in Beiträgen seiner Freunde. *Schlüchtern, 1921.*
- A. D. Müller Die soziologische und religionsphilosophische Grundlegung der staatsbürgerlichen Erziehung bei F. W. Foerster. *Diss. Leipzig, 1924.*

LA PEDAGOGIE MORALE DE FR. W. FOERSTER.

- A. D. Müller F. W. Foerster und die wirkliche Welt. Zürich, 1928.
- H. Peine Worte von F. W. Foerster. Berlin, 1921.
- L. Pilger F. W. Foerster als Ethiker, Politiker und Pädagoge. München, 1923.
- H. Reiring Autorität und Freiheit als Prinzipien der Charakterbildung, eine Auseinandersetzung mit dem Pädagogen F. W. Foerster. Münster, 1931.
- H. Schwann Wer ist F. W. Foerster? Berlin, 1930.
- E. Saupe Deutsche Pädagogen der Neuzeit. Osterwieck, 1929.
- R. Stölzle F. W. Foerster als Gegner der Einheitsschule. Langensalza, 1919.
- K. Witte F. W. Foersterns «Katholizismus». Halle, 1911.
- H. Wehberg Führer der deutschen Friedensbewegung. Leipzig, 1923.

V — ARTICLES SUR F. W. FOERSTER.

- J. Antz Um den Politiker F. W. Foerster: «Das heilige Feuer» XII, 1926.
- K. Barth Gegenrede auf F. W. Foerster: «Neuwerk», 1923, Heft 6.
- G. Bäumer Autorität und Freiheit: «Die Frau», XVII, 1910.
- A. Böhm F. W. Foersterns kirchlicher Standpunkt: «Päd. Studien», 32. Jg., 1911.
- A. Böhm Foersterns moralpädagogische Ansichten, Darstellung, Kritik: «Deutsche Blätter für erzieherischen Unterricht», 1919.
- L. Bopp F. W. Foersterns Stellung zur christlichen Religion: «Oberrh. Pastoralblatt», 1918, No. 10.
- L. Bopp F. W. Foerster im Dienste der katholischen Seelsorge: «Oberrh. Pastoralblatt», 1918, No. 10.
- W. Börner F. W. Foerster als Pädagoge: «Päd. Jahrbuch», Wien, 1912.

LA PEDAGOGIE MORALE DE FR. W. FOERSTER.

- Budde F. W. Foersters Erziehung und Bildung: *«Wiss. Beil. d. Preuss. Lehrerzeitung»*, 1929, No. 63.
- P. Bureau F. W. Foerster, le moraliste: *«La Nouvelle Journée»* No. 40, mars 1923.
- O. Conrad F. W. Foersters ethische Methode: *«Blätter für die Fortbildung des Lehrers»*, 1930.
- L. Constant F. W. Foerster, le philosophe et le chrétien: *«La Nouvelle Journée»* No. 40, Mars 1923.
- P. Dabosville En lisant Foerster. *«Cahiers de St. Martin»*, Pâques 1935.
- O. Eberhard Dr. F. W. Foersters innere Wandlung und ihre Folge: *«Ev. Kirchenzeitung»*, 1912.
- O. Eberhard Fall F. W. Foersters in der «freien» Schweiz; *«Der alte Glaube»*, 1912.
- Dr. Eberlé F. W. Foerster an der Universität Wien: *«Reichspost»*, Wien, 30 avril 1913.
- F. X. Eggersdorfer F. W. Foerster und die katholische Jugendbewegung; *«Hochland»*, 1924.
- H. Eibl Politische Ethik, politische Pädagogik und F. W. Foerster: *«Das neue Buch»*, 1930.
- J. Elbau Foerster und seine Helfer: *«Vossische Zeitung»*, Berlin, 6 déc. 1927.
- E. Elbertzhagen F. W. Foerster und eine Konversion: *«Der Eucharistische Völkerbund»*, sept. 1926.
- Alfred Falk Paul Löbe, F. W. Foerster, Zwei Welten: *«Die Chronik, Organ der Arbeitsgemeinschaft zur Wahrnehmung saarländischer Interessen»*, 25 février 1934.
- H. Falkenfeld F. W. Foerster: *«Das blaue Heft»*, 1922.
- M. Fassbender Zur Foersterkontroverse: *«Lüt. Handw.»*, 1922.
- Ad. Ferrière Autorité et Liberté: *«L'Essor»* No. 4, 1920.
- Fikenscher F. W. Foerster: *«Päd. Zeitung»*, 1913.
- A. Geering F. W. Foerster: *«Frankfurter Zeitung»*, 26 juin 1910.

- M. Gemachling F. W. Foerster l'éducateur: «*La Nouvelle Journée*» No. 40, mars 1923.
- J. Göttler Auch ein Pädagoge F. W. Foerster gefährlich? «*Hist. pol. Blätter für das katholische Deutschland*» 1918.
- J. Göttler Foerster-Gefahr? «*Katechetische Blätter*», 1918.
- J. Göttler Foerstes Christentum: «*Allgem. Rundschau*», 17. 18. Jahrg.
- G. Grunwald Die Münchener katechetische Methode, J. F. Herbart und F. W. Foerster; «*Katech. Monatsschrift*» 1910.
- G. Grunwald Foerstes Willenspädagogik im Verhältnis zur Willenspädagogik der katholischen Kirche: «*Pharus*», 1911.
- L. Habrich F. W. Foerster, Bedeutung, Persönlichkeit, Schriften; «*Zeitschrift für christliche Erziehungswissenschaft*», 1911.
- E. Hasse Schule und Charakter: *Hochland*, 1908.
- E. Hasse Christentum und Klassenkampf: *idem*, 1909.
- E. Hasse Foerstes Kampf gegen das militaristische Deutschland: *idem*, 1921.
- Hennig Ueber F. W. Foerstes Moralphädagogik; «*Monatsblätter für den evang. Religionsunterricht*», 1908.
- Hoffmann F. W. Foerstes Stellung zum Religionsunterricht in der Schule: «*Allg. Rundschau*», 1919.
- Fr. de Hovre L'Ethique et la Pédagogie morale de Foerster; «*Revue Néo-Scholastique*», Louvain, 1912.
- M. Hübler F. W. Foerster als Pädagoge: «*Die Lehrerin*» 1914.
- G. Huch Der Neue Nationalismus und die Schuldfrage wider F. W. Foerster: Berlin, 1921.
- P. Jaffé Offener Brief an F. W. Foerster: *EK* 1916.
- Jahnke Was ist der Kern in F. W. Foerstes Ausführungen über Selbstregierung und Charakterbildung der Jugend, und wie lassen sich seine Gedanken für das Verhältnis unserer Schüler fruchtbar machen? «*Verhandlungen der Direktorenversammlung in Preussen*», Bd. 85, 1913.

LA PEDAGOGIE MORALE DE FR. W. FOERSTER.

- C. M. Kambli Was können wir protestantische Erzieher nicht von der katholischen Kirche lernen? «*Schweitzer theol. Zeitschrift*» 1907.
- K. Kessler F. W. Foerster: «*Preuss. Kirchenzeitung*», XII. Jg., 1916.
- F. X. Kiefl Foersters Religionsphilosophie und der Katholizismus: «*Pharus*» IX, 1918.
- F. X. Kiefl Foersters Kritik an der Religionspädagogik und Seelsorge der Kirche: *idem*.
- F. X. Kiefl Foersterkontroverse; «*Hist. polit. Blätter für das katholische Deutschland*», 1918.
- F. X. Kiefl Christus und das menschliche Leben: *Korrespondenz und Offertenblatt für die katholische Geistlichkeit* 1922.
- W. Köhler Autorität und Freiheit: «*Die christliche Welt*», 1910.
- J. König Grundlage und Ziele der Jugendlehre Foersters; «*Schweiz Reformblätter*», 1905.
- A. Lamprecht Ein Politiker der Menschheitserziehung: «*Der Türmer*», 1929.
- P. Lippert Autorität und Freiheit; «*Stimmen aus Maria Laach*» 6. Heft, 1910.
- Lüst Friedrich Wilhelm Foerster — weder deutsch noch evangelisch? «*Der Ruf*», No. 2, Février 1924.
- E. Lüth Friedrich Wilhelm Foerster: «*Junge Menschen*», Heft 2, 1921.
- Lola Marschall Ein neues Foerster-Buch: «*Reichspost*», Wien, 1923.
- P. Mathies Ein Führer und Erzieher der Nation; «*Die freie Zeitung*» Bern, No. 100, 20 Décembre 1919.
- H. Matthes Zu F. W. Foersters Entwicklung; «*Deutsch-Evangelisch*», mai 1912.
- B. Maucourant L'Autorité dans la famille, dans l'Ecole et dans l'Etat: «*Ecole et Vie*», 1929-1930, p. 557-558.
- A. Messer Autorität und Freiheit: «*Internat. Wochenschr. für Wissenschaft, Kultur und Technik*», 1910.

- A. Messer Foerster contra Wyneken: «*Internat. Wochenschr. für Wissenschaft, Kultur und Technik*», 1910.
- A. Messer Schuld u. Sühne: «*Deutsche Literaturzeitung*», 1911.
- P. Messer-Platz Autorität und Freiheit: «*Kantstudien*», 1910.
- S. Mette Besprechung von Foersters «*Weltpolitik und Weltgewissen*»: «*Preuss. Jahrb.*», 1919.
- B. Meyer Zum Streit F. W. Foerster-Staudinger: «*EK*» XIII, 1916.
- Dr. Miller-Kisslegg: Der Kampf um F. W. Foerster; «*Friedenskämpfer*» Hechingen, 17. 12. 1927.
- Giovanni Modugno: L'Attualità delle pedagogia del Förster; «*Scuola Italiana moderna*».
- A. D. Müller F. W. Foerster. Der Weg eines modernen Menschen zur Kirche: «*Religiöse Besinnung*», Stuttgart, 1929.
- M. Muret Les idées du Prof. Foerster sur l'Allemagne: «*L'Allemagne contemporaine*», 20 juin 1937, Strasbourg.
- K. Muth F. W. Foerster: «*Hochland*», XIII, 1916.
- F. Niebergall Auf der Brücke zum Katholizismus.
- O. V. Pädagogischer Fortschritt und Christentum: «*Hochland*» IV, 1907.
- O. V. Die Grundfrage der Charakterbildung in Haus und Schule nach Foerster; ein Bericht «über Münchener Vorträge»: «*Westdeutsche Lehrerzeitung*». 1907.
- O. V. Foerster über die Bedeutung von Religion und Kirche in der Erziehung des Menschen: «*Katholische Monatsschrift*», 1910.
- O. V. Foerster in amerikanischer Beleuchtung; «*Zweibrücker Volkszeitung*» No. 267, 22. Décembre 1921.
- O. V. Foerstes ecclesia universalis der Zukunft; «*Hist. polit. Blätter für das katholische Deutschland*», 1929.
- Fr. Paulsen Schule und Charakter: «*Deutsche Literaturzeitung*», 1907.

LA PEDAGOGIE MORALE DE FR. W. FOERSTER.

- Peisker Zu F. W. Foersters Moralpädagogik; «*Pastoralblätter für Predigt, katechetische und kirchliche Unterweisung*», 60 J., 1918.
- E. Pernersdorfer : Prof. F. W. Foerster als christlicher Ethiker: *Südd. Monatshefte* XI, 1914.
- Peters Tatsächliches und Grundsätzliches über F. W. Foerster: «*Kölner Pastoralblatt*», No. 89, 1918.
- O. Pfister Die Psychoanalyse als wissenschaftliches Prinzip und seelsorgerische Methode: «*Evangelische Freiheit*», 1909-1910.
- O. Pfister Auseinandersetzung zwischen Pfarrer Pfister-Zürich und F. W. Foerster: *Evangelische Freiheit* X, 1910.
- L. Pilger Foerster als Deutscher: «*Welt am Montag*», 4 juillet 1921.
- Robert Pitrou F. W. Foerster: L'Appel de Rome, issue du chaos mondial? «*La Liberté du Sud-Ouest*», 2 septembre 1936.
- R. Planck Streit um den Führer: «*Christliche Welt*», 1921.
- J. Probst F. W. Foerster: «*La Démocratie*», III, 4 et 9, IV, Paris, 1922.
- J. Probst F. W. Foerster, le pacifiste: «*La Nouvelle Journée*» No. 40, mars 1923.
- M. Rade Zur Beurteilung F. W. Foersters: «*Christl. Welt*», 1928.
- A. Röder Ideologie: «*Süddeutsche Conservative Correspondenz*», 1. 8. 1928.
- A. Röder Friedrich Wilhelm Foerster: «*Die Menschheit*», 23 décembre 1927.
- A. J. Rosenberg Die Umwertung religiöser Begriffe in F. W. Foerstern «*Erziehung und Selbsterziehung*»: «*Theologie und Glaube*», 1918.
- A. Satzger Was ist uns F. W. Foerster? «*Pharus*», 1910.
- B. Seiller F. W. Foerster und die religiösen Probleme : «*Die Tat*», 1924.

LA PEDAGOGIE MORALE DE FR. W. FOERSTER.

- E. Scheurmann Brief an F. W. Foerster: «*Neue Züricher Zeitung*», 2. IX. 1923.
- M. Schneidewin F. W. Foerster und die Weltkrise der Gegenwart; *EK*, 1916.
- Fr. von Schoenaich: Friederich Wilhelm Foerster: «*Die Wahrheit*», 15 mai 1929.
- Fr. von Schoenaich: Was ist uns Foerster? «*General-Anzeiger für Dortmund und das gesamte rheinisch-westfälische Industriegebiet*», 23 mai 1929.
- Fr. von Schoenaich: Foerstes umschrittene Militarismus-These: «*Die Zeit*», 5 déc. 1932.
- J. Schraml F. W. Foerstes induktiv-psychologische Methode in Anwendung auf religiöse Autorität und geistige Freiheit! «*Hist. polit. Blätter f. d. katholische Deutschland*» 1909.
- J. Schraml Ist Dr. Foerstes biologische Methode oder der Glaube die Grundlage des Erlebens der Religion und der christlichen Charakterbildung? *idem*.
- J. Schraml Foerstes Subjektivismus (Besprechung von Christus und das menschliche Leben); «*Hist. polit. Blätter f. d. katholische Deutschland*», 1922.
- H. Schwann Gespräche um Foerster: «*Allgem. Rundschau*», 28. 1. 1928.
- E. Spranger Staat und Sittengesetz: «*Vergangenheit und Gegenwart*», 1919.
- F. Staudinger Die Grenzen des Verstandes in Fragen der Lebens- und Menschenkenntnis; «*EK XIII*, 1905.
- F. Staudinger Wer setzt die Autorität fest? «*EK XIII*, 1905.
- F. Staudinger Ein Brief an Prof. Dr. W. Foerster; «*EK, München* 1916.
- R. Stölzle F. W. Foerstes Pädagogik und ihre Stellung zum Christentum: «*Hist. polit. Blätter f. d. kath. Deutschland*», 1918.
- O. Thiele Der Majestätsbeleidigungsprozess gegen den Herausgeber der «*Ethischen Kultur*» (F. W. Foerster): *EK III*, 1895.

LA PEDAGOGIE MORALE DE FR. W. FOERSTER.

- H. Thöne Um den Politiker F. W. Foerster: *«Das heilige Feuer»*, XIII, 1928.
- Traub Ueber Prof. Foerster-München, ein Briefwechsel aus dem Feld: *«Christliche Freiheit»*, 32. Jahrg., 1916.
- O. Trübe F. W. Foersterns Moralpädagogik: *«Evang. Schulblatt»*, 1910.
- Vaders Der Fall F. W. Foerster: *«Würt. Schulwochenblatt»*, 1916.
- J. Weber Für und gegen F. W. Foerster: *«Pharus»*, I, 1910.
- J. Weber Prof. Foersterns Stellung in der wissenschaftlichen Pädagogik: *«Pharus»*, IV, 1914.
- J. Weber F. W. Foersterns Bedeutung für die Praktische Erziehung: *«Pharus»*, Janv.-fév. 1919.
- Dr. J. Weidenmann Prof. F. W. Foerster und die Kriegspsychose; *«Basler Nachrichten»*, 17 Juni 1916.
- Dr. J. Weidenmann Vom sicheren Port: *«Neue Wege»*, 1928.
- F. Weigl Foerster und die christliche Pädagogik: *«Zeit und Schule»*, 21 et 28 fév. 1920.
- F. Weigl Meumann und F. W. Foerster: *«Zeitschrift f. christl. Erziehungswissenschaft»*, VII Jg. 1914.
- Werlin Von und für Fr. W. Foerster; *«Monatsblatt des evang. Lehrerbundes»*, avril-mai 1917.
- K. Wilker Der Fall Foerster: *«Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht»*, 1912.
- A. Witzel Zur Beurteilung F. W. Foersterns: *«Christl. Welt»*, 42. Jg., 1928.
- G. Wunderlé F. W. Foerster und das Christentum: *«Die christliche Schule»*, IX, 1918.
- Zickendrath Autorität und Freiheit: *Kirchenblatt für die reformierte Schweiz»*, 1922.
- Zickendrath Autorität und Freiheit; Sonder - Abdruck aus dem *«Zuger-Volksblatt»*, No. 47, 23 avril 1910.
- Zickendrath Friederich Wilhelm Foerster in Frankfurt: *«Frankfurter Warte»*, deutsch-evangelische Tageszeitung, 8. 9. 1921.

Zickendrath Autour de F. W. Foerster: «*Foi et Vie*», Févr. 1922, p. 128-136.

VI — OUVRAGES GENERAUX.

- | | |
|--------------|--|
| Adam | Das Wesen des Katholizismus. 4. Aufl. Schwann, Düsseldorf, 1927. |
| F. Adler | Die Ethischen Gesellschaften (Vortrag). Berlin, 1893. |
| F. Adler | Der Moralunterricht der Kinder; hgg. von G. v. Gizycki. Berlin, 1894. |
| Ch. Andler | Le pangermanisme philosophique (1800-1914). Paris, Louis Conard. |
| P. Barth | Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geisteswissenschaftlicher Beleuchtung. Leipzig, 1920. |
| P. Bergemann | Die evolutionistische Ethik als Grundlage der wissenschaftlichen Pädagogik. Wiesbaden, 1894. |
| E. Bergmann | Fichte, der Erzieher zum Deutschtum. Leipzig, Meiner, 1915. |
| J. Bernberg | Umriss der Katholischen Pädagogik; 2. Aufl. Regensburg, Mainz, 1923. |
| L. Bopp | Weltanschauung und Pädagogik. Freiburg, 1921. |
| L. Bopp | Die erzieherischen Eigenwerte der katholischen Kirche. Bonifacius-Druckerei, Paderborn, 1928. |
| W. Börner | Die ethische Bewegung. (Sammlung: Kultur und Fortschritt, No. 411) Leipzig, 1912. |
| W. Börner | Friedrich Jodl. Frankfurt am Main, 1914. |
| E. Bréhier | Histoire de la philosophie allemande. Payot, Paris, 1921. |
| G. Budde | Die Wandlung des Bildungsideals in unserer Zeit. Langensalza, Hermann Beyer und Söhne, 1909. |
| G. Budde | Geistige Strömungen und Erziehungsfragen im 19. Jahrh. und in der Gegenwart. Breslau, 1926. |
| J. Cohn | Befreien und Binden. Leipzig, 1926. |

LA PEDAGOGIE MORALE DE FR. W. FOERSTER.

- G. Compayré Herbart. *Paul Mellottée, Paris. (Collection: Les grands éducateurs).*
- Dehn Die religiöse Gedankenwelt der Proletarierjugend. *Berlin, 1924.*
- J. Dermine, Verdier, L'Eglise et l'Education sexuelle. *Paris, 86 rue de Viollet Gergovie, 1929.*
- J. Devolvé La Technique éducative. *Paris, Alcan, 1922.*
- J. Dewey L'Ecole et l'Enfant. *Neuchâtel, 1922.*
- J. Dewey Les Ecoles de demain. *Paris, Flammarion, 1931.*
- A. Döring Handbuch der menschlich - natürlichen Sittenlehre. *Stuttgart, 1899.*
- Dupanloup De l'Education. 3 volumes. *1851, 16. édition chez Tequi, 82, rue Bonaparte, Paris.*
- Durix Essai sur l'unité de l'éducation. *Lyon, Bosc Frères, M. et L. Rion, 1932.*
- E. Durkheim L'Education morale. *Paris, 1925.*
- Ad. Dyroff Religion und Moral. *Berlin-Bonn, 1925.*
- Fr. X. Eggersdorf- Jugendbildung. *München, Kösel, 1929.*
fer
- A. Ehm L'Education Nouvelle — Ses fondements philosophiques — son évolution historique — son expansion mondiale. *Editions Alsatia, Paris, 1938.*
- Th. Elsenhans Charakterbildung. *Leipzig, Quelle und Meyer, 1915.*
- M. Ettlinger Die philosophischen Zusammenhänge in der Pädagogik der jüngsten Vergangenheit und Gegenwart. *Münster, 1925.*
- R. Eucken Grundlinien einer neuen Lebensanschauung. *Leipzig, 1907.*
- R. Eucken Geistige Strömungen der Gegenwart. *Leipzig, 1916.*
- A. Ferrière Transformons l'Ecole. *Edition du B. I. E. N. Bâle, 1920.*
- W. Foerster Sammlung wissenschaftlicher Vorträge. *Berlin, 1876.*

LA PEDAGOGIE MORALE DE FR. W. FOERSTER.

- | | |
|---------------|--|
| W. Foerster | Sammlung von Vorträgen und Abhandlungen, tomes I et II, <i>Berlin, 1887-1890.</i> |
| W. Foerster | Die ethischen Gesellschaften (Vortrag). <i>Berlin, 1892.</i> |
| W. Foerster | Geistesfreiheit und Gesittung. Ein Beitrag zum sozialen Frieden. <i>Berlin, 1893.</i> |
| W. Foerster | Zur Ethik des Nationalismus und der Jugendfrage. <i>Berlin, 1893.</i> |
| W. Foerster | Wissenschaftliche Erkenntnis und sittliche Freiheit. <i>Berlin, 1896.</i> |
| W. Foerster | Lebensfragen und Lebensbilder. Sozial-ethische Betrachtungen: tomes I et II. <i>Berlin, 1902-1904.</i> |
| W. Foerster | Lebenserinnerungen und Lebenshoffnungen. <i>Berlin, 1911.</i> |
| P. Gillet | L'éducation du caractère. <i>Desclée de Brouwer, Paris, 1932.</i> |
| G. v. Gizycki | Moralphilosophie. <i>Leipzig, 1888.</i> |
| G. v. Gizycki | Vorlesungen über Sozialethik. <i>Berlin, 1923.</i> |
| Dr. G. Greizl | O. Willmann als Pädagog und seine Entwicklung, ein Beitrag zur Pädagogik des 19. Jahrh. <i>Paderborn, Schöningh, 1916.</i> |
| G. Grunwald | Die Pädagogik des XX. Jahrh. <i>Freiburg, 1927.</i> |
| R. Guardini | Liturgische Bildung. <i>Quickborn Verlag, Mainz, 1923.</i> |
| F. Guex | Histoire de l'Instruction et de l'Education. <i>Paris, Alcan; Lausanne, Payot, 1913.</i> |
| P. Häberlin | Wege und Irrwege der Erziehung. <i>Bâle, 1918.</i> |
| E. Hahn | Pädagogik der Gegenwart in Selbstdarstellungen. <i>Leipzig, Meimer, 1926.</i> |
| E. Hentze | Das Problem der Willensbildung in der modernen Pädagogik. <i>Osterwieck, A. W. Zickfeldt, 1929.</i> |
| J. Hepp | Die Selbstregierung der Schüler. <i>Zürich, 1914.</i> |

LA PEDAGOGIE MORALE DE FR. W. FOERSTER.

- Herbart Pädagogische Schriften. 2 vol; 6. édit. rev. par M. de Sallwürck. *Langensalza, 1896.*
- A. Herget Die wichtigsten Strömungen im pädagogischen Leben der Gegenwart. 2 vol. *Leipzig, A. Haase, 1930.*
- J. Hoffmann Handbuch der Jugendkunde und Jugenderziehung. *Freiburg, 1919.*
- Fr. de Hovre Le Catholicisme, ses pédagogues, sa pédagogie. Trad. par G. Siméons. *Bruxelles, A. Dewit, 1930.*
- E. Huguenin Education et Culture d'après Kerschensteiner. *Paris, Flammarion.*
- J. Jaouen La formation sociale dans l'enseignement secondaire. *Juvisy, Editions du Cerf, 1932.*
- F. Jodl Geschichte der Ethik. 2 vol. *Stuttgart, 1912.*
- F. Jodl Vom Lebenswege. 2 vol. *Stuttgart, 1916.*
- M. Jodl Friedrich Jodl, sein Leben und Wirken. *Stuttgart, 1920.*
- M. Keilhacker Le maître idéal d'après la conception des élèves. *Paris, Desclée de Brouwer.*
- G. Kerschensteiner Die staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend. *Erfurt, C. Villaret, 1901.*
- G. Kerschensteiner Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung. *Leipzig, Teubner, 1909.*
- G. Kerschensteiner Charakterbegriff und Charaktererziehung. *Leipzig, Teubner, 1912.*
- G. Kerschensteiner Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung. *Leipzig, Teubner, 1921.*
- G. Kerschensteiner Theorie der Bildung. *Leipzig, Teubner, 1926.*
- G. Kerschensteiner Autorität und Freiheit als Bildungsgrundsätze. *Leipzig, 1927.*
- Ellen Key Das Jahrhundert des Kindes. *Deutsche Ausgabe, Berlin, 1902.*
- B. Kidd Principles of Western Civilisation. *Londres, 1902.*
- B. Kidd The Science of Power. *Londres, Methuen, 1918.*

LA PEDAGOGIE MORALE DE FR. W. FOERSTER.

- J. Langbehn Rembrandt als Erzieher. 1890, 60. édit. 1923. Hirschfeld, Leipzig.
- O. Lemarié, J. Viollet L'adolescent autour de l'âge ingrat. Paris, Editions «Mariage et famille», 1934.
- H. Leser Das Pädagogische Problem in der Geistesgeschichte der Neuzeit. 2 tomes; Oldenbourg, 1926-28.
- H. Lichtenberger L'Allemagne moderne. Paris, Flammarion, 1915.
- P. Lippert Die Weltanschauung des Katholizismus. Leipzig, Reineke, 1927.
- Th. Litt Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluss auf das Bildungsideal. Leipzig, Teubner, 1925.
- Th. Litt Führen oder Wachsenlassen. Leipzig, 1929.
- J. Maritain Trois Réformateurs. Paris, Plon, 1925.
- Mauthner Der Atheismus und seine Geschichte im Abendlande. Stuttgart, Berlin, Deutsche Verlagsanstalt, 1921-1923.
- M. Mauxion L'Education par l'instruction et les théories pédagogiques de Herbart. Paris, Alcan, 1901.
- E. Meumann Vorlesungen und Einführung in die experimentelle Pädagogik. Leipzig, 1907.
- M. Montessori Pédagogie scientifique; tomes I et II. Librairie Larousse, Paris.
- W. Moog Philosophische und pädagogische Strömungen der Gegenwart in ihrem Zusammenhang. Langensalza, 1926.
- P. Natorp Sozialpädagogik. 4. Aufl. Stuttgart, 1920.
- B. M. Nissen Der Rembrandtdeutsche Julius Langbehn. Herder, Freiburg, 1926.
- Oertli Die Volksschule und das Arbeitsprinzip. Zürich, Orell Füssli.
- P. Oestreich Strafanstalt oder Lebensschule. Karlsruhe, 1922.
- E. Oissar Die politische Erziehung. Tartu, 1935, Verlag der Akademischen Kooperativs.

- K. Pabelick Die treibenden Kräfte in der internationalen moralpädagogischen Bewegung. *Düsseldorf, G. H. Nolte, 1933.*
- Fr. Paulsen System der Ethik. 2 vol. *Stuttgart, 1906.*
- Fr. Paulsen Pädagogik. *Stuttgart, 1911.*
- J. Payot L'Education de la Volonté. *Paris, Alcan, 1909.*
- R. Penzig Die Harmonie zwischen Religions- und Moralunterricht. *Berlin, 1912.*
- O. Pfister La Psychanalyse au service des éducateurs. *Bern, 1921.*
- H. Pradel Comment former des hommes. *Desclée de Brouwer, Paris, 1931.*
- H. Pradel Pour leur beau métier d'homme. *Desclée de Brouwer, Paris, 1933.*
- Dr. Prantl Kerschensteiner als Pädagog. *Leipzig, 1917.*
- A. Riehl Zur Einführung in die Philosophie der Gegenwart. *Leipzig, 1903.*
- R. v. Rhoden Hauptvertreter des Schulgemeindegedankens. *Lan-gensalza, 1922.*
- E. Roehrich Théorie de l'éducateur d'après les principes de Herbart. *Paris, Delagrave, 1884.*
- W. Rosenkranz Die Moralpädagogik im heutigen Deutschland. *Lan-gensalza, Hermann Beyer und Söhne, 1919.*
- E. Saupe Deutsche Pädagogen der Neuzeit. *Osterwieck, 1929.*
- Dr. J. Seidenberger O. Willmann. Eine Einführung in sein pädag. und philos. Schaffen. *Paderborn, 1923.*
- E. Seillière Morales et Religions nouvelles en Allemagne. *Paris, Payot, 1927.*
- J. Schmidhauser Der Kampf um das geistige Reich. *Hamburg, 1933.*
- Spengler Der Untergang des Abendlandes. 2 vol. *Beck, Munich.*
- J. E. Spenlé La pensée allemande. *Armand Colin, Paris, 1934.*

- E. Stamm Constantin Frantz und Bismarck. *Stuttgart und Berlin, 1917.*
- E. Stamm Constantin Frantz, Schriften und Leben. *Heidelberg, C. Winter, 1908.*
- Staudinger Handbuch der menschlich-natürlichen Sittenlehre. *Berlin, 1898.*
- Staudinger Ethik und Politik. *Berlin, 1899.*
- E. Stern Autorität und Erziehung. 2. erw. Aufl. *Berlin, 1928.*
- F. Tönnies Die Sitte. *1909.*
- J. de la Vaissière Questions actuelles de Pédagogie. *Juvisy, Ed. du Cerf, 1932.*
- J. Viollet Les Sanctions en Education. *Paris, Editions Mariage et Famille, 1931.*
- Karl von Wachter Zum Verständnis der Weltlage. *C. H. Booksche Verlagsbuchhandlung, 1932.*
- J. Wagner Die Schulstrafe im Urteil des Schülers. *Langensalza, 1921.*
- Dr. H. Weimer Der Weg zum Herzen des Kindes. *Munich, 1918. (Berck).*
- O. Willmann Didaktik als Bildungslehre: I, II. *Braunschweig, 1903.*
- Dr. A. Wurm Autorität und Subjektivismus. *Regensburg, Pustel, 1910.*
- G. Wyneken Schule und Jugendkultur. *Jena, 1919.*
- Th. Ziegler Die geistigen und sozialen Strömungen Deutschlands im 19. und im 20. Jahrh. *Berlin, G. Bondi, 1916.*
- Th. Ziegler Allgemeine Pädagogik. *Leipzig, 1905.*

VII — ARTICLES GÉNÉRAUX.

- F. Adler Das Problem eines konfessionellen Moralunterrichts (Einl. Kap. d. Werkes «Der Moralunterricht des Kindes»); *EK I, 1893.*

- F. Adler Die Gesellschaft für Ethische Kultur in Newyork. ebd.
- F. Adler Das Verhältnis der amerikanischen Ethischen Bewegung zur Religion. *EK II, 1894.*
- F. Adler Die neue Erziehung, ihre Ergebnisse und ihre Nachteile. *EK VIII, 1900.*
- F. Adler Zur Methodik des Moralunterrichts. *EK XI, 1903.*
- E. Boutroux W. James. *Revue de métaphysique et de morale, 1910.*
- K. Clifford Die Ethik des Glaubens. *EK I, 1893.*
- A. Döring Die Religion des Ideals. *EK I, 1893.*
- A. Döring Metaphysik und Moral. *EK V, 1897.*
- A. Döring Ein Dokument der Ethischen Bewegung in Nordamerika, id.
- R. Eberhard Randglossen zu der K. Frantz-Biographie von E. Stamm. *Die Zeit, 5 Oct. 1930.*
- J. Fontègne Les idées du pédagogue munichois Kerschensteiner. *Education, 1920.*
- W. Foerster Die Begründung eines Ethischen Bundes und einer Akademie für ethische Kultur und reformatorische Geistesarbeit. *EK III, 1895.*
- W. Foerster Zur Beurteilung des Militarismus. *EK I, 1893.*
- W. Foerster Zur Ethik der Nationalitätenfrage. *EK III, 1895.*
- W. Foerster Sexualethik und Frauenbefreiung. *EK IV, 1896.*
- W. Foerster Gerechtigkeit in Sachen der Religion und Kirche. *EK V, 1897.*
- W. Foerster Die ethische Bewegung in Frankreich. *EK V, 1897.*
- W. Foerster Die Grundlagen der geistigen und materiellen Kultur der Gegenwart. *EK VII, 1899.*
- W. Foerster Die Solidarität der Menschenwelt. *EK VIII, 1900.*
- W. Foerster Ethik und Politik. *EK IX, 1901.*

- W. Foerster Die ethische Bewegung in Deutschland am Schluss ihres ersten Jahrzehntes und gegenüber der jetzigen Weltlage. *EK XI, 1903.*
- W. Foerster Der internationale Erziehungskongress in London. *EK XVIII, 1909.*
- P. Gaultier La formation du Vouloir. *Education, 1910.*
- F. Gazin Spencer, sa théorie de l'éducation. *Rev. pédag., 1927.*
- G. v. Gizycki Der Standpunkt der deutschen Gesellschaft für Ethische Kultur. *EK I, 1893.*
- G. v. Gizycki Materialismus und Ethik. *id.*
- G. v. Gizycki Das Streben nach dem Ideal — eine Religion? *id.*
- G. v. Gizycki Praktischer Idealismus. *id.*
- G. v. Gizycki Die Ethik kein Ausfluss der philosophischen Weltanschauung. *id.*
- G. v. Gizycki Kollektivismus, Arbeitseifer und ethische Kultur. *EK II, 1894.*
- G. v. Gizycki Das Gesetz von Ursache und Wirkung und das Menschliche Handeln, ebd.
- F. Guex Herbart et son école. *L'Educateur, Lausanne, 1903.*
- Fr. Harrison 1881 Positivistische Moral; in Artikelreihe «Lebensanschauungen», *EK II, 1894.*
- C. Heldmann Constantin Frantz: Nachträgliches Gedenkblatt zu seinem 100. Geburtstage. *Hochland, 65^{me} année, 1918.*
- C. Heldmann Constantin Frantz, ein Führer zu deutscher und christlicher Realpolitik. *Deutsche Monatshefte für christliche Politik und Kultur. I^{re} année, 1919.*
- P. Hoffmann Ein Vorschlag zur Gründung einer Ethischen Gesellschaft im Jahre 1883. *EK I, 1893.*
- Ew. Horn Zur Ethischen Kultur. *EK I, 1893.*
- K. v. Hövel Constantin Frantz, ein wahrer deutscher «Geopolitiker». *Die Zeit, 20 Août 1930.*

- De Hovre La Didactique de Willmann. *Revue Néo-Scholastique*, 1909.
- De Hovre La Philosophie sociale de B. Kidd. *Revue Néo-scholastique*, Louvain, 1910.
- De Hovre La Pédagogie sociale en Allemagne. *Annales de l'Institut supérieur de Philosophie*, Louvain, 1913.
- De Hovre Pestalozzi et Herbart. *Annales de l'Institut supérieur de Philosophie*, Louvain, 1917.
- E. Huguenin Georg Kerschensteiner. *Education*, 1931-32, 23. année, p. 470.
- J. Jaouen Les Méthodes et les fins en éducation. *Vie Intellectuelle*, mars 1931.
- F. Jodl Was heisst ethische Kultur? *EK I*, 1893.
- F. Jodl Religions- oder Moralunterricht? *id.*
- F. Jodl Ewiges Christentum und Ethische Kultur. *id.*
- F. Jodl Die Ethische Bewegung und die Religion. *EK III*, 1895.
- F. Jodl Die Moral in der Weltgeschichte. *EK V*, 1897.
- M. Kronenberg Geistliche Orden und ethische Kultur. Nochmals die Frage der geistlichen Orden. *EK IX*, 1901.
- M. Kronenberg Wilhelm Foerster, *EK X*, 1902.
- J. Lefrancq L'éducation et la constitution de la personne. *Esprit*, mai 1934.
- R. Müller-Freienfels Zum Problem der moralischen Erziehung. *Die Erziehung*, 1. Jahrg., p. 427 et suiv.
- F. Paulsen Die unabhängige Moral und ihre kirchlichen Richter; Antwort an Cathrein. *EK I*, 1893.
- J. Payot L'éducation du caractère. *Revue philosophique*, 1899.
- P. Pflüger Die Grundgedanken der Ethischen Bewegung. *EK IV*, 1896.

- P. Pflüger Die Ethische Bewegung in der Religion. *EK IV*, 1896.
- E. Przywara Zum Newmanschen Denktypus; *Jahrbuch des Verbandes Katholischer Akademiker*, 1922.
- E. Przywara Der Newmansche Seelentypus in der Kontinuität Katholischer Aszese und Mystik; *id.*
- E. Przywara Zur Geschichte des Modernistischen Newman. *Stimmen der Zeit*, 102 B., Mars 1922.
- M. Reynier L'autorité en matière d'éducation. *Foi et Vie*, 1928.
- G. Richard L'Education de la volonté. *Education*, 1924.
- E. Rolland Réflexions pédagogiques. *Vie Intellectuelle*, 25 avril 1933.
- F. Staudinger Ethik und Weltanschauung. *EK III*, 1895.
- F. Staudinger Gesetz und Ethik. *id.*
- F. Staudinger Sittliche Gegensätze I: Alte und neue Ethik. *EK III*, 1895.
- F. Staudinger Sittliche Gegensätze II: Arbeitnehmer und Arbeitgeber. *id.*
- F. Staudinger Der Mensch und die Gemeinschaft. *EK XI*, 1903.
- F. Staudinger Die Grenzen des Verstandes in Fragen der Lebens- und Menschenkenntnis. *EK XIII*, 1905.
- F. Staudinger Ein Brief an F. W. Foerster-München. *EK* 1916.
- O. Schuchardt «Constantin Frantz», Ein Gedenkblatt zu seinem 100. Geburtstag. *Thüringisch-sächsische Zeitschrift für Geschichte und Kunst*: tome 3, 1917.
- M. B. Schwahn L'action intellectuelle d'un maître d'après St. Thomas. *Revue thomiste*, 1910.
- F. Tönnies Fünfzehn Thesen über die Erneuerung des Familienlebens. *EK I*, 1893.
- F. Tönnies Die Verhandlungen über die Arbeitslosigkeit. *EK I*, 1893.
- F. Tönnies Die sittliche Bestimmung der Frau. *EK III*, 1895.
- F. Tönnies Nietzsche und die Humanität. *EK V*, 1897.

Index Alphabétique
des
Noms d'Auteurs Cités



INDEX ALPHABETIQUE

contenant les noms des principaux écrivains, pédagogues et hommes politiques qui sont cités dans le présent ouvrage et qui intéressent à quelque titre les idées pédagogiques de Fr. W. Foerster.

- | | |
|--|---|
| Adler (F.) : 38, 40, 41, 42,
45, 47, 48, 140 | Constant (L.) : 178, 183, 285 |
| Amiel : 254 | Copernic : 70 |
| Angelico (Fra.) : p. 221 | Cornelius : 49 |
| Aristote : 94, 247, 259 | Coupland (W. C.) : 45 |
| Augustin (St.) : 138, 143, 157,
168, 176, 201, 207, 231,
247 | Damrosch : 243 |
| Barth (K.) : 206 | Dante : 65, 84, 199, 223, 254,
260, 264 |
| Barth (P.) : 37, 43 | Decroly : 288 |
| Beethoven : 50 | Desjardins (P.) : 44 |
| Beneke (Fr. E.) : 31 | Devolvé : 144 |
| Bentham : 31, 33 | Dewey (J.) : 225, 288 |
| Bergemann (P.) : 32 | Dodet : 44 |
| Berger : 281 | Döring : 33, 42, 46, 47, 48, 52,
56, 223 |
| Bernhardi : 51 | Dorpfeld : 225 |
| Bernstorff : 46 | Dupanloup : 220 |
| Bismarck : 35, 49, 51, 58, 85,
96, 97, 98, 123 | Ehrenfels : 251 |
| Björnson : 219 | Emerson : 37 |
| Blondel (Ch.) : 83 | Epictète : 233 |
| Böckh (A.) : 50 | Estournelles de Constant (D') : 50 |
| Böhm : 175, 244 | Eucken : 79, 145 |
| Börner (W.) : 43, 45, 47 | Falckenberg : 34 |
| Brahm : 139 | Feltre (V. de) : 192, 268 |
| Brüning : 123 | Fénelon : 192, 220 |
| Büchner : 34 | Ferrière (Ad.) : 44, 45, 128 |
| Büchsel (H.) : 175, 176 | Feuerbach : 33, 34, 35 |
| Budde : 149 | Fichte : 51, 85, 86, 87, 96, |
| Bülow : 123 | Fischer (K.) : 67 |
| Caird (Edw.) : 40 | Foerster (W.) : 42, 45, 46, 47,
49, 50 |
| Carlyle : 75, 182, 254 | Foerster (Mme W.) : 48 |
| Cavour : 97 | Forel (A.) : 44, 251 |
| Channing : 37 | Frantz (C.) : 96, 97, 98 |
| Chesterton : 127, 146 | Freeman (J.) : 37 |
| Cohen (H.) : 38 | Freud : 83, 134, 140 |
| Cohn (J.) : 128 | Froebel : 245 |
| Coit (St.) : 41, 233 | Garrigou-Lagrange (R.) : 160 |
| Compayré : 244, 245 | |
| Comte (A.) : 46, 56, 70, 121,
144, 172, 178 | |

Gaudig : 149
 Ghandi : 114
 Gibbon : 229
 Gill (W.) : 214, 266
 Girard (le P.) : 268
 Gizycki (G. v.) : 33, 39, 42,
 43, 45, 46, 47, 52, 56
 Gizycki (Lily v.) : 43
 Gladstone : 240
 Goethe : 49, 50, 51, 65, 72, 74,
 157, 219, 224
 Gossler : 41
 Gotthelf (J.) : 231
 Göttler : 174, 177
 Gould (F. J.) : 41, 225
 Grillparzer : 241
 Grob (R.) : 175
 Grunwald : 246
 Guardini : 176
 Guyau : 144
 Gurlitt : 159, 208

Hall (St.) : 146, 197, 198,
 255, 283
 Harrison (F.) : 46
 Hauptmann (G.) : 37
 Hegel : 34, 51, 85, 86, 96,
 123, 177
 Helmholtz : 40
 Heine (H.) : 156
 Hepp (J.) : 215
 Herbart : 85, 231, 244, 245,
 246, 247
 Herder : 49, 51
 Hérodote : 138
 Herzen (P.) : 44
 Hierl (E.) : 172
 Hitler (Adolf) : 100
 Homère : 137, 138
 Horneffer (A.) : 34
 Horn (E.) : 46
 Hovre (De) : 88, 89, 177, 249
 Humboldt : 49, 50, 51

Ibsen : 37
 Ihering (R. von) : 32

Jaffé (P.) : 57

James (W.) : 134, 173, 174,
 178
 Jodl (F.) : 32, 34, 42, 43, 45,
 46, 47, 48, 52, 56
 Jodl (Margarete) : 43
 Jurisch (K. W.) : 86

Kant : 31, 32, 67
 Kautsky : 53
 Keppler (Mgr.) : 91, 291
 Kerschensteiner : 203, 271,
 272, 274, 275, 276, 277,
 283, 288, 289
 Kessler (K.) : 128
 Ketteler : 123
 Key (E.) : 118, 159, 203,
 208, 251
 Keyserling (Comte) : 111
 Kidd (B.) : 94, 95, 96, 97
 Kiefl (F. X.) : 55, 56, 57,
 172, 173, 174, 177, 178,
 233, 291

Krinzenberg (M.) : 52
 Kristeller (S.) : 42
 Kronenberg : 173

Laas (E.) : 32
 Langbehn (J. H.) : 91, 92, 96
 Lassalle (F.) : 34
 Lay : 243
 Lehmann (M.) : 273
 Lehmann (Dr. A.) : 250
 Leibniz : 100
 Leitzl : 149
 Levi-Morenos : 43
 Levy (A.) : 43
 Lietz (H.) : 272, 274, 276,
 277, 283
 Lippens (P.) : 288
 Locke : 154
 Lovenheim (Dr.) : 42
 Lüsty : 175
 Luther : 125, 175, 176

Machiavel : 108, 121
 Mäder (R.) : 171
 Maier (G.) : 44, 48
 Marc-Aurèle : 233
 Maritain (J.) : 127, 160
 Marx (K.) : 34, 47, 104, 118

Meumann : 138, 139, 289, 290
Messer (A.) : 127, 209
Meyer (B.) : 56, 173
Mill : 33, 46
Moll : 206
Montessori : 194
Muth (K.) : 58

Natorp (P.) : 35, 36, 48, 201
Newmann : 60, 170
Nietzsche : 31, 36, 37, 59, 69,
72, 79, 84, 118, 146, 157,
159, 163, 170, 183

Oestreich (P.) : 205

Palhories : 36
Parker : 37
Pascal : 75, 183, 187, 262
Paulsen (F.) : 40, 137, 138,
224, 250
Payot : 70, 166
Péguy (Ch.) : 171, 286
Penzig (R.) : 42, 48, 52, 138,
173
Pestalozzi : 65, 154, 202, 235,
242, 245, 251, 268
Pflüger (P.) : 44, 46, 47
Pfungst (A.) : 42
Philo (d'Alexandrie) : 260, 261
Pindare : 153
Platon : 53, 65, 66, 78, 157,
174, 175, 176, 180, 183, 202,
223, 233, 247, 260, 277,
85, 287
Planck (M. Rh.) : 112
Pradel (A.) : 186, 195
Preyer : 128

Reddie (Cecil) : 276
Rein : 31, 138, 244, 276
Reinhold (H.) : 42, 47
Rembrandt : 91, 92
Renard (G.) : 44
Reynold (Gouzague de) : 101
Richter (L.) : 49
Riehl (A.) : 56
Ries : 149
Röttcher (M.) : 112

Rousseau (J. J.) : 154, 184,
203, 208, 245
Rupprecht : 48
Ruskin : 256
Ruyssen (M.) : 89

Sailer : 201, 232
Saitschick (R.) : 72
Salter : 39, 40, 45, 46
Scheler (M.) : 138
Schelling : 96
Schiller : 49, 216
Schleiermacher : 183
Schmitt (K.) : 46
Schneider (G.) : 34
Schopenhauer : 65, 66, 67, 72,
74, 76, 142, 112, 154, 177,
183, 244

Schumann : 50
Schwartz : 31
Schwemer : 112
Schwind (Moritz v.) : 49
Schwob : 246
Seely : 40
Sénèque : 233
Seyffert (Dr. R.) : 149
Shakespeare : 137
Shelden : 39, 40
Sidgewick : 40
Simon (H.) : 107
Socrate : 72, 179, 180
Soloviev : 110, 286
Souvestre : 186
Spalding : 291
Spencer : 32, 70, 138, 203
Spengler : 82
Spénlé (E.) : 33, 35, 86, 88
Spiller (G.) : 40
Spranger : 148
Stanley : 58
Starbruck : 173
Staudinger (F.) : 47, 56, 173
Steinlé : 49
Stern : 149
Stieglitz : 246
Stölzle (R.) : 151
Stirner (M.) : 36
Strauss : 33, 58
Strindberg : 240

Tagore : 114

Thomas (de Kempis) : 168, 171
Thompson (M.) : 112
Thrändorf (F.) : 246
Tönnies : 42
Treger (H.) : 113
Treitschke : 51
Tschirn (G.) : 34
Tynaire (M.) : 82

Viollet : 255
Virgile : 264

Wachter (K. v.) : 175
Wagner (J.) : 204
Weber : 246
Weber (M.) : 283

Weiss (Dr. J.) : 112
Wille (Br.) : 34
Willmann : 244, 246, 247,
248, 249
Wislicenus : 42
Witte : 57
Wurm (Dr.) : 288
Wundt : 33, 40, 67
Wyneken : 94, 209, 210, 211
Wyss : 44

Zedlitz-Trützschler (Comte) : 41,
56
Zeller : 40, 243
Ziegler (Th.) : 32, 34, 43, 67
Ziekursch (J.) : 35

Table Générale

TABLE GÉNÉRALE.

	Pages
AVANT - PROPOS	13
ABREVIATIONS	17
TABLE ANALYTIQUE DES MATIERES	19

I^{re} Partie.

LA VIE ET L'EVOLUTION MORALE DE F. W. FØRSTER.

Chapitre I — La Société Allemande pour la Culture Morale.

Les origines philosophiques	31
L'expansion internationale des Sociétés Morales	37
Les idées philosophiques de la D. G. E. K.	45

Chapitre II — La Philosophie morale de F. W. Foerster avant la «Jugendlehre».

Tradition de Humboldt et Esprit Bismarckien	49
L'Idéal moral et pédagogique	52
La «Destruction des Idoles»	55

II^{me} Partie.

LES FONDEMENTS PHILOSOPHIQUES DE LA PEDAGOGIE DE F. W. FØRSTER.

Chapitre I — Les principes de la vie morale.

	Pages
Les bases psychologiques	65
La critique de l'Individualisme	68
Religion et Moralité	75

Chapitre II — La Philosophie de la «Culture.»

Le procès de la «Culture» allemande	82
Civilisation et «Culture»	91
Le principe fédéraliste	96

Chapitre III — Les applications du Fédéralisme.

Aristocratie et Démocratie	102
Nationalisme et Pacifisme	108
Le Problème «culturel» de l'Eglise	117

III^{me} Partie.

LA PEDAGOGIE DU CARACTERE.

Chapitre I — Les Illusions de la Pédagogie Moderne.

Absence de réalisme	137
Absence d'idéalisme	144

Chapitre II — Le Fédéralisme pédagogique.

Caractère et personnalité	152
Les moyens de l'Education	160
La Nature et la Grâce	167

Chapitre III — La Pédagogie du Caractère à l'Ecole.

La personnalité de l'éducateur	184
Le principe de l'autorité	188
Le principe de la liberté	206

Chapitre IV — La Didactique de F. W. Foerster.

La Méthode inductive	222
Les matières d'enseignement	230
F. W. Foerster, J. H. Herbart et O. Willmann	244

Chapitre V — Problèmes spéciaux d'Education.

L'éducation sexuelle	250
La formation du sens social	261
L'éducation civique	272

CONCLUSION	285
------------------	-----

INDICATIONS BIBLIOGRAPHIQUES	293
------------------------------------	-----

INDEX ALPHABETIQUE DES NOMS D'AUTEURS CITES	331
---	-----

TABLE GENERALE	337
----------------------	-----



